

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**La atención a la diversidad en educación
secundaria obligatoria: análisis de necesidades y
propuesta de un modelo de organización docente
en la Comunidad de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Ángela Montes Benítez

DIRECTORES

Antonio Bautista García-Vera
María del Carmen Sabán Vera

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Centro de Formación del Profesorado

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**La Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria:
análisis de necesidades y propuesta de un modelo de organización
docente en la Comunidad de Madrid.**

TESIS DOCTORAL

Doctoranda:

D. Ángela Montes Benítez

Directores:

Dr. Antonio Bautista García-Vera

Dra. María del Carmen Sabán Vera

Madrid, 2016

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento a la persona que permitió que mis sueños volaran, él también tuvo un sueño: “Un mundo que trascienda al preludio de vidas que pasaron como el ayer pasó”, siempre serás mi Director, *D. Antonio Monclús Estella*. Estoy en el convencimiento que nos ayudaste a que el mundo trascendiera gracias al ejemplo de tu vida. El mundo ha trascendido porque tú has ayudado, donde quiera que estés mil gracias, sin tu ayuda muchos de nosotros no habiéramos soñado nunca.

A la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado), por la admisión concedida que me ha facilitado la realización de este doctorado, en especial a mis Directores, *D. Antonio Bautista García-Vera*, por el acogimiento en momentos difíciles y *Dña. Carmen Sabán Vera* por servirme de guía incondicional, ejemplo de fortaleza y trabajo, así como de apoyo e iluminación en momentos difíciles.

Agradecer también a todos los compañeros de profesión y estudios, su comprensión y conocimientos.

A todos los que han hecho posible que este trabajo salga adelante, en especial IES Carpe Diem, SIES Carpe Diem con mención al Director de los centros *D. Alfonso López Pulido*.

No puedo dejar de dar las gracias a David, marido, compañero incondicional y generador de proseguir mi andanza en el sendero académico así como el motor de mis ilusiones.

Vaya también mi agradecimiento a mis padres y hermana, todo lo que soy, y lo que seré os lo debo a vosotros.

Gracias a la mejor amiga que he encontrado en el camino, Julia, por los aportes y ayudas recibidas.

Pero este trabajo está dedicado sobre todo al futuro de mis futuros hijos y en especial a mi sobrina Noelia, “*tú has sido el albor que has inspirado mi pasaje, espero que este trabajo sirva para alumbrar en un futuro el tuyo*”.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE.....	Pág. 5
INDICE DE ILUSTRACIONES.....	Pág. 9
RESUMEN.....	Pág. 25
ABSTRACT.....	Pág. 29
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	Pág. 33
1. MARCO TEÓRICO.....	Pág.45
1.1 Análisis evolutivo de la Educación Especial desde la edad antigua hasta la edad contemporánea.....	Pág.47
1.1.1 El contexto de la Educación Especial.....	Pág.51
1.1.1.1 De la segregación a la integración.....	Pág.52
1.1.1.2 De la integración a la educación inclusiva.....	Pág.57
1.1.2 Análisis Conceptual sobre la Educación Especial.....	Pág.71
1.1.2.1 Análisis terminológico: “Educación”.....	Pág.73
1.1.2.2 Análisis terminológico: “Educación Inclusiva”.....	Pág.90
1.1.2.3 Análisis terminológico: “Educación” y “Educación Inclusiva”.....	Pág.96
1.2 Análisis Legislativo sobre la Educación Especial.....	Pág.111
1.2.1 Análisis diacrónico normativo sobre la Educación Especial.....	Pág.116
1.2.2 Principios del derecho que orientan la acción educativa.....	Pág.167
1.3 Estado de la Cuestión	Pág.209
1.3.1 Teorías.....	Pág.212
1.3.2 Proyectos.....	Pág.239

2.	MARCO METODOLÓGICO.....	Pág.291
	Introducción.....	Pág.293
2.1	Metodología de la investigación.....	Pág.295
2.1.1	Planteamiento del problema.....	Pág.300
2.1.2	Objetivos.....	Pág.303
2.1.3	Análisis de los métodos mixtos en la investigación.....	Pág.305
2.1.4	Universo, población y muestra.....	Pág.309
2.2	Plan de trabajo y cronograma.....	Pág.313
2.3	Diseño y elaboración de la investigación.....	Pág.323
2.3.1	Etapas de la investigación.....	Pág.327
2.3.1.1	Los Grupos de Discusión.....	Pág.330
2.3.1.2	Los Cuestionarios.....	Pág.359
2.3.1.3	La Observación.....	Pág.389
2.4	Propuesta de intervención	Pág.401
2.4.1	Modelo: Aula Compartida	Pág.401
3.	VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	Pág.435
	Introducción.....	Pág.437
3.1	Resultados.....	Pág.439
3.1.1	Eje primero de la investigación.....	Pág.441
3.1.2	Eje segundo de la investigación.....	Pág.442
3.1.3	Eje tercero de la investigación.....	Pág.749

4.	CONCLUSIONES.....	Pág.821
	Introducción.....	Pág.823
4.1	Eje primero de la investigación.....	Pág.829
4.2	Eje segundo de la investigación.....	Pág.833
4.3	Eje tercero de la investigación.....	Pág.880
4.4	Conclusiones finales.....	Pág.891
4.5	Prospectiva de la investigación.....	Pág.907
	BIBLIOGRAFÍA.....	Pág.909
	ANEXOS.....	Pág.943

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

TABLAS/CUADROS

<i>Cuadro 1 -</i>	Análisis cualitativo cromático concepto educación.....	Pág.80
<i>Tabla 2 -</i>	Análisis cuantitativo concepto educación.....	Pág.81
<i>Tabla 3 -</i>	Análisis cuantitativo concepto educación II.....	Pág.86
<i>Tabla 4 -</i>	Análisis cuantitativo concepto de educación inclusiva.....	Pág.93
<i>Tabla 5 -</i>	Análisis cuantitativo concepto de educación inclusiva II.....	Pág.94
<i>Cuadro 6 -</i>	Análisis cualitativo concepto de educación y educación inclusiva.....	Pág.98
<i>Tabla 7 -</i>	Análisis cuantitativo concepto de educación y educación inclusiva.....	Pág.99
<i>Tabla 8 -</i>	Análisis cuantitativo concepto de educación y educación inclusiva II.....	Pág.99
<i>Tabla 9 -</i>	Criterios para la construcción de teoría.....	Pág.103
<i>Tabla 10 -</i>	Normativa evaluación ACNEES.....	Pág.173
<i>Tabla 11 -</i>	Cuestionario docente. Legislación I.....	Pág.177
<i>Tabla 12 -</i>	Cuestionario docente. Legislación II.....	Pág.178
<i>Tabla 13 -</i>	Cuestionario docente. Legislación III.....	Pág.179
<i>Cuadro 14 -</i>	Similitudes entre el Derecho y la Pedagogía.....	Pág.183
<i>Tabla 15 -</i>	Validez, eficacia y justicia. Normativa evaluación de ACNEEs.....	Pág.193
<i>Tabla 16 -</i>	Conclusiones dimensiones del derecho.....	Pág.194
<i>Tabla 17 -</i>	Comparación R.D. 1631 y D. 23 de ESO.....	Pág.201
<i>Tabla 18 -</i>	Relación publicaciones utilizadas en el desarrollo del estado de la cuestión....	Pág.262
<i>Tabla 19 -</i>	Cronograma de la investigación.....	Pág.321
<i>Tabla 20 -</i>	Características que definen a los grupos de discusión.....	Pág.335
<i>Tabla21 -</i>	Ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión.....	Pág.335
<i>Tabla 22 -</i>	Selección de participantes.....	Pág.337
<i>Tabla 23 -</i>	Ejemplificación de categorías analizadas.....	Pág.340
<i>Tabla 24 -</i>	Primera fase en la elaboración de la herramienta de trabajo.....	Pág.369
<i>Cuadro 25 -</i>	Validación encuesta a expertos: Estructura.....	Pág.374
<i>Cuadro 26 -</i>	Validación encuesta a expertos: Contenido.....	Pág.375
<i>Cuadro 27 -</i>	Validación encuesta a profesores: Estructura.....	Pág.376
<i>Cuadro 28 -</i>	Validación encuesta a profesores: Contenido.....	Pág.377
<i>Tabla 29 -</i>	Validación: Ítems a modificar.....	Pág.378

<i>Cuadro 30 -</i>	Validación encuesta a profesores: Logros.....	Pág.380
<i>Cuadro 31 -</i>	Fase inicial de la herramienta de trabajo: el cuestionario.....	Pág.381
<i>Cuadro 32 -</i>	Fase Final de la herramienta de trabajo: el cuestionario.....	Pág.382
<i>Tabla 33 -</i>	Muestra de la investigación.....	Pág.385
<i>Tabla 34 -</i>	Estadísticos de fiabilidad.....	Pág.387
<i>Tabla 35 -</i>	Recursos personales centros equipos directivos.....	Pág.445
<i>Tabla 36 -</i>	Recursos personales centros departamento de orientación.....	Pág.446
<i>Tabla 37 -</i>	Recursos personales centros profesores.....	Pág.448
<i>Tabla 38 -</i>	Líneas y desdobles centros. IES total.....	Pág.449
<i>Tabla 39 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 1.....	Pág.450
<i>Tabla 40 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 2.....	Pág.451
<i>Tabla 41 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 3.....	Pág.452
<i>Tabla 42 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 4.....	Pág.453
<i>Tabla 43 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 5.....	Pág.454
<i>Tabla 44 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 6.....	Pág.455
<i>Tabla 45 -</i>	Variable categórica general. Sexo.....	Pág.457
<i>Tabla 46 -</i>	Variable categórica general. Edad.....	Pág.458
<i>Tabla 47 -</i>	Variable categórica general. Formación.....	Pág.459
<i>Tabla 48 -</i>	Variable categórica general. Cursos docencia.....	Pág.460
<i>Tabla 49 -</i>	Variable categórica general. Especialidad.....	Pág.461
<i>Tabla 50 -</i>	Variable categórica general. Antigüedad centro.....	Pág.463
<i>Tabla 51 -</i>	Variable categórica general. Antigüedad cuerpo.....	Pág.464
<i>Tabla 52 -</i>	Clasificación puntuación dimensiones-bloques.....	Pág.466
<i>Tabla 53 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 1.....	Pág.467
<i>Tabla 54 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 2.....	Pág.468
<i>Tabla 55 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 3.....	Pág.469
<i>Tabla 56 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 4.....	Pág.470
<i>Tabla 57 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 5.....	Pág.471
<i>Tabla 58 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 6.....	Pág.472
<i>Tabla 59 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 7.....	Pág.473
<i>Tabla 60 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 1.....	Pág.480
<i>Tabla 61 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 2.....	Pág.482

<i>Tabla 62 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 3.....	Pág.484
<i>Tabla 63 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 4.....	Pág.486
<i>Tabla 64 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 5.....	Pág.458
<i>Tabla 65 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 6.....	Pág.490
<i>Tabla 66 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 7.....	Pág.492
<i>Tabla 67 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 8.....	Pág.494
<i>Tabla 68 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 9.....	Pág.496
<i>Tabla 69 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 10.....	Pág.458
<i>Tabla 70 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 11.....	Pág.500
<i>Tabla 71 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 12.....	Pág.502
<i>Tabla 72 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 13.....	Pág.504
<i>Tabla 73 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 14.....	Pág.506
<i>Tabla 74 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 15.....	Pág.508
<i>Tabla 75 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 16.....	Pág.510
<i>Tabla 76 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 17.....	Pág.512
<i>Tabla 77 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 18.....	Pág.514
<i>Tabla 78 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 1.....	Pág.516
<i>Tabla 79 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 2.....	Pág.518
<i>Tabla 80 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 3.....	Pág.520
<i>Tabla 81 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 4.....	Pág.522
<i>Tabla 82 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 5.....	Pág.524
<i>Tabla 83 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 6.....	Pág.526
<i>Tabla 84 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 7.....	Pág.528
<i>Tabla 85 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 8.....	Pág.530
<i>Tabla 86 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 9.....	Pág.532
<i>Tabla 87 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 10.....	Pág.534
<i>Tabla 88 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 11.....	Pág.536
<i>Tabla 89 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 12.....	Pág.538
<i>Tabla 90 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 13.....	Pág.540
<i>Tabla 91 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 14.....	Pág.542
<i>Tabla 92 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 15.....	Pág.544
<i>Tabla 93 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 16.....	Pág.546

<i>Tabla 94 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 17.....	Pág.548
<i>Tabla 95 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 1.....	Pág.550
<i>Tabla 96 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 2.....	Pág.552
<i>Tabla 97 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 3.....	Pág.554
<i>Tabla 98 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 4.....	Pág.556
<i>Tabla 99 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 5.....	Pág.558
<i>Tabla 100 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 6.....	Pág.560
<i>Tabla 101 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 7.....	Pág.562
<i>Tabla 102 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 8.....	Pág.564
<i>Tabla 103 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 9.....	Pág.566
<i>Tabla 104 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 10.....	Pág.568
<i>Tabla 105 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 11.....	Pág.570
<i>Tabla 106 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 12.....	Pág.572
<i>Tabla 107 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 13.....	Pág.574
<i>Tabla 108 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 14.....	Pág.576
<i>Tabla 109 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 15.....	Pág.578
<i>Tabla 110 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 16.....	Pág.580
<i>Tabla 111 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 17.....	Pág.582
<i>Tabla 112 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 1.....	Pág.584
<i>Tabla 113 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 2.....	Pág.586
<i>Tabla 114 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 3.....	Pág.588
<i>Tabla 115 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 4.....	Pág.590
<i>Tabla 116 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 5.....	Pág.592
<i>Tabla 117 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 6.....	Pág.594
<i>Tabla 118 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 7.....	Pág.596
<i>Tabla 119 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 8.....	Pág.598
<i>Tabla 120 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 9.....	Pág.600
<i>Tabla 121 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 10.....	Pág.602
<i>Tabla 122 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 11.....	Pág.604
<i>Tabla 123 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 12.....	Pág.606
<i>Tabla 124 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 13.....	Pág.608
<i>Tabla 125 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 14.....	Pág.610

<i>Tabla 126 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 15.....	Pág.612
<i>Tabla 127 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 16.....	Pág.614
<i>Tabla 128 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 17.....	Pág.616
<i>Tabla 129 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 18.....	Pág.618
<i>Tabla 130 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 19.....	Pág.620
<i>Tabla 131 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 1.....	Pág.622
<i>Tabla 132 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 2.....	Pág.624
<i>Tabla 133 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 3.....	Pág.626
<i>Tabla 134 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 4.....	Pág.628
<i>Tabla 135 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 5.....	Pág.630
<i>Tabla 136 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 6.....	Pág.632
<i>Tabla 137 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 7.....	Pág.634
<i>Tabla 138 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 8.....	Pág.636
<i>Tabla 139 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 9.....	Pág.638
<i>Tabla 140 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 10.....	Pág.640
<i>Tabla 141 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 11.....	Pág.642
<i>Tabla 142 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 12.....	Pág.644
<i>Tabla 143 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 13.....	Pág.646
<i>Tabla 144 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 14.....	Pág.648
<i>Tabla 145 -</i>	Clasificación general categórica.....	Pág.654
<i>Tabla 146 -</i>	Variable categórica edad y específicas.....	Pág.656
<i>Tabla 147 -</i>	Contingencia edad y bloques (específicas).....	Pág.657
<i>Tabla 148 -</i>	Variable categórica formación y específicas.....	Pág.659
<i>Tabla 149 -</i>	Contingencia formación y bloques (específicas).....	Pág.661
<i>Tabla 150 -</i>	Variable categórica antigüedad centro y específicas.....	Pág.662
<i>Tabla 151 -</i>	Contingencia antigüedad centro y bloques (específicas).....	Pág.664
<i>Tabla 152 -</i>	Variable categórica antigüedad cuerpo y específicas.....	Pág.665
<i>Tabla 153 -</i>	Contingencia antigüedad cuerpo y bloques (específicas).....	Pág.667
<i>Tabla 154 -</i>	Variable categórica especialidad docentes y específicas.....	Pág.668
<i>Tabla 155 -</i>	Contingencia especialidad docentes y bloques (específicas).....	Pág.672
<i>Tabla 156 -</i>	Variable categórica género y específicas.....	Pág.674
<i>Tabla 157 -</i>	Proporción grado de atención a la diversidad en función del género de los docentes.....	Pág.675

<i>Tabla 158 -</i>	Contingencia género y bloques (específicas).....	Pág.676
<i>Tabla 159 -</i>	Variable categórica ubicación geográfica y específicas.....	Pág.678
<i>Tabla 160 -</i>	Contingencia D.A.T.s. (ubicación geográfica) y bloques (específicas).....	Pág.679
<i>Tabla 161 -</i>	Variables categóricas específicas (bloques 1, 3 y 5).....	Pág.683
<i>Tabla 162 -</i>	Contingencia bloque 1 y 3.....	Pág.684
<i>Tabla 163 -</i>	Contingencia bloque 3 y 5.....	Pág.685
<i>Tabla 164 -</i>	Variables categóricas específicas (bloques 2 y 4).....	Pág.688
<i>Tabla 165 -</i>	Contingencia bloque 2 y 4.....	Pág.689
<i>Tabla 166 -</i>	Criterios para la construcción de teorías.....	Pág.696
<i>Tabla 167 -</i>	Resumen con otros estudios sobre la temática.....	Pág.714
<i>Tabla 168 -</i>	Resumen de resultados obtenidos de los grupos de discusión con los objetivos propuestos.....	Pág.742
<i>Tabla 169 -</i>	1º E.S.O. Suspensos y aprobados.....	Pág.751
<i>Tabla 170 -</i>	2º E.S.O. Suspensos y aprobados.....	Pág.752
<i>Tabla 171 -</i>	1º y 2º E.S.O. Suspensos y aprobados.....	Pág.753
<i>Tabla 172 -</i>	1º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Suspensos y aprobados...	Pág.755
<i>Tabla 173 -</i>	2º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Suspensos y aprobados...	Pág.756
<i>Tabla 174 -</i>	1º y 2º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Suspensos y aprobados.....	Pág.757
<i>Tabla 175 -</i>	1º y 2º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Rangos.....	Pág.758
<i>Tabla 176 -</i>	1º y 2º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Medias.....	Pág.759
<i>Tabla 177 -</i>	Prueba Shapiro-Wilcoxon. Rangos.....	Pág.760
<i>Tabla 178 -</i>	Prueba t de Student-Fisher. Muestras relacionadas.....	Pág.761
<i>Tabla 179 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 1.....	Pág.766
<i>Tabla 180 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 2.....	Pág.767
<i>Tabla 181 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 3.....	Pág.768
<i>Tabla 182 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 4.....	Pág.769
<i>Tabla 183 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 5.....	Pág.770
<i>Tabla 184 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 6.....	Pág.771
<i>Tabla 185 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 7.....	Pág.772
<i>Tabla 186 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 8.....	Pág.773
<i>Tabla 187 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 10.....	Pág.775

<i>Tabla 188 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 11.....	Pág.776
<i>Tabla 189 -</i>	Cuestionario alumnos. Pregunta 12.....	Pág.777
<i>Tabla 190 -</i>	Cuestionario alumnos. Medias.....	Pág.778
<i>Tabla 191 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 1.....	Pág.786
<i>Tabla 192 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 2.....	Pág.787
<i>Tabla 193 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 3.....	Pág.788
<i>Tabla 194 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 4.....	Pág.789
<i>Tabla 195 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 5.....	Pág.790
<i>Tabla 196 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 6.....	Pág.791
<i>Tabla 197 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 7.....	Pág.792
<i>Tabla 198 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 8.....	Pág.793
<i>Tabla 199 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 9.....	Pág.794
<i>Tabla 200 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 10.....	Pág.795
<i>Tabla 201 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 11.....	Pág.796
<i>Tabla 202 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 12.....	Pág.797
<i>Tabla 203 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 13.....	Pág.798
<i>Tabla 204 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 14.....	Pág.799
<i>Tabla 205 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 15.....	Pág.800
<i>Tabla 206 -</i>	Cuestionario profesores. Pregunta 16.....	Pág.801
<i>Tabla 207 -</i>	Cuestionario profesores. Medias.....	Pág.802
<i>Tabla 208 -</i>	Datos porcentuales. Cuestionario profesores. Pregunta 1 abierta.....	Pág.813
<i>Tabla 209 -</i>	Datos porcentuales. Cuestionario profesores. Pregunta 2 abierta.....	Pág.814
<i>Tabla 210 -</i>	Datos porcentuales. Cuestionario profesores. Pregunta 3 abierta.....	Pág.815
<i>Tabla 211 -</i>	Datos porcentuales. Cuestionario profesores. Pregunta 4 abierta.....	Pág.816
<i>Tabla 212 -</i>	Criterio de confirmabilidad por persona externa a la investigación.....	Pág.872
<i>Tabla 213 -</i>	Criterio de confirmabilidad por persona externa a la investigación II.....	Pág.873

GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 -</i>	Enseñanza adaptativa.....	Pág.68
<i>Gráfico 2 -</i>	Investigación terminológica: Educación.....	Pág.74
<i>Gráfico 3 -</i>	Conclusiones terminológicas.....	Pág.109
<i>Gráfico 4 -</i>	Legislación e ideales.....	Pág.166
<i>Gráfico 5 -</i>	Cuestionario docente. Legislación I.....	Pág.177
<i>Gráfico 6 -</i>	Cuestionario docente. Legislación II.....	Pág.178
<i>Gráfico 7 -</i>	Cuestionario docente. Legislación III.....	Pág.179
<i>Gráfico 8 -</i>	Dimensiones del Derecho.....	Pág.184
<i>Gráfico 9 -</i>	Metodología de la investigación.....	Pág.294
<i>Gráfico 10 -</i>	Fases de la investigación.....	Pág.319
<i>Gráfico 11 -</i>	Conclusiones terminológicas.....	Pág.333
<i>Gráfico 12 -</i>	Etapas de la investigación de los grupos de discusión.....	Pág.339
<i>Gráfico 13 -</i>	Contexto ecológico tradicional para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.....	Pág.407
<i>Gráfico 14 -</i>	Contexto ecológico tradicional para todos los alumnos en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.....	Pág.408
<i>Gráfico 15 -</i>	El lugar de nuestra investigación.....	Pág.421
<i>Gráfico 16 -</i>	Etapas de la investigación proyecto inclusivo de atención a la diversidad.....	Pág.433
<i>Gráfico 17 -</i>	Cronograma proyecto inclusivo. Modelo Aula Compartida.....	Pág.434
<i>Gráfico 18 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 1.....	Pág.450
<i>Gráfico 19 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 2.....	Pág.451
<i>Gráfico 20 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 3.....	Pág.452
<i>Gráfico 21 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 4.....	Pág.453
<i>Gráfico 22 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 5.....	Pág.454
<i>Gráfico 23 -</i>	Encuesta equipo directivo. Pregunta 6.....	Pág.455
<i>Gráfico 24 -</i>	Variable categórica general. Sexo.....	Pág.457
<i>Gráfico 25 -</i>	Variable categórica general. Edad.....	Pág.458
<i>Gráfico 26 -</i>	Variable categórica general. Formación.....	Pág.459
<i>Gráfico 27 -</i>	Variable categórica general. Cursos docencia.....	Pág.460
<i>Gráfico 28 -</i>	Variable categórica general. Especialidad.....	Pág.461

<i>Gráfico 29 -</i>	Variable categórica general. Antigüedad centro.....	Pág.463
<i>Gráfico 30 -</i>	Variable categórica general. Antigüedad cuerpo.....	Pág.464
<i>Gráfico 31 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 1.....	Pág.466
<i>Gráfico 32 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 2.....	Pág.467
<i>Gráfico 33 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 3.....	Pág.468
<i>Gráfico 34 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 4.....	Pág.470
<i>Gráfico 35 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 5.....	Pág.471
<i>Gráfico 36 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 6.....	Pág.472
<i>Gráfico 37 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 0. Pregunta 7.....	Pág.473
<i>Gráfico 38 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Comunidad.....	Pág.474
<i>Gráfico 39 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 2. Proceso.....	Pág.474
<i>Gráfico 40 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 3. Actitud.....	Pág.475
<i>Gráfico 41 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 4. Inserción activa.....	Pág.476
<i>Gráfico 42 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 5. Modo.....	Pág.477
<i>Gráfico 43 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 1.....	Pág.480
<i>Gráfico 44 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 2.....	Pág.482
<i>Gráfico 45 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 3.....	Pág.484
<i>Gráfico 46 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 4.....	Pág.486
<i>Gráfico 47 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 5.....	Pág.488
<i>Gráfico 48 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 6.....	Pág.490
<i>Gráfico 49 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 7.....	Pág.492
<i>Gráfico 50 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 8.....	Pág.494
<i>Gráfico 51 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 9.....	Pág.496
<i>Gráfico 52 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 10.....	Pág.498
<i>Gráfico 53 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 11.....	Pág.500
<i>Gráfico 54 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 12.....	Pág.502
<i>Gráfico 55 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 13.....	Pág.504
<i>Gráfico 56 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 14.....	Pág.506
<i>Gráfico 57 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 15.....	Pág.58
<i>Gráfico 58 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 16.....	Pág.510
<i>Gráfico 59 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 17.....	Pág.512
<i>Gráfico 60 -</i>	Variable categórica específica. Bloque 1. Pregunta 18.....	Pág.514

<i>Gráfico 61</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 1.....	Pág.516
<i>Gráfico 62</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 2.....	Pág.518
<i>Gráfico 63</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 3.....	Pág.520
<i>Gráfico 64</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 4.....	Pág.522
<i>Gráfico 65</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 5.....	Pág.524
<i>Gráfico 66</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 6.....	Pág.526
<i>Gráfico 67</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 7.....	Pág.528
<i>Gráfico 68</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 8.....	Pág.530
<i>Gráfico 69</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 9.....	Pág.532
<i>Gráfico 70</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 10.....	Pág.534
<i>Gráfico 71</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 11.....	Pág.536
<i>Gráfico 72</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 12.....	Pág.538
<i>Gráfico 73</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 13.....	Pág.540
<i>Gráfico 74</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 14.....	Pág.542
<i>Gráfico 75</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 15.....	Pág.544
<i>Gráfico 76</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 16.....	Pág.546
<i>Gráfico 77</i> -	Variable categórica específica. Bloque 2. Pregunta 17.....	Pág.548
<i>Gráfico 78</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 1.....	Pág.550
<i>Gráfico 79</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 2.....	Pág.552
<i>Gráfico 80</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 3.....	Pág.554
<i>Gráfico 81</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 4.....	Pág.556
<i>Gráfico 82</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 5.....	Pág.558
<i>Gráfico 83</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 6.....	Pág.560
<i>Gráfico 84</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 7.....	Pág.562
<i>Gráfico 85</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 8.....	Pág.564
<i>Gráfico 86</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 9.....	Pág.566
<i>Gráfico 87</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 10.....	Pág.568
<i>Gráfico 88</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 11.....	Pág.570
<i>Gráfico 89</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 12.....	Pág.572
<i>Gráfico 90</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 13.....	Pág.574
<i>Gráfico 91</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 14.....	Pág.576
<i>Gráfico 92</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 15.....	Pág.578

<i>Gráfico 93</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 16.....	Pág.580
<i>Gráfico 94</i> -	Variable categórica específica. Bloque 3. Pregunta 17.....	Pág.582
<i>Gráfico 95</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 1.....	Pág.584
<i>Gráfico 96</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 2.....	Pág.586
<i>Gráfico 97</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 3.....	Pág.588
<i>Gráfico 98</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 4.....	Pág.590
<i>Gráfico 99</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 5.....	Pág.592
<i>Gráfico 100</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 6.....	Pág.594
<i>Gráfico 101</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 7.....	Pág.596
<i>Gráfico 102</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 8.....	Pág.598
<i>Gráfico 103</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 9.....	Pág.600
<i>Gráfico 104</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 10.....	Pág.602
<i>Gráfico 105</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 11.....	Pág.604
<i>Gráfico 106</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 12.....	Pág.606
<i>Gráfico 107</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 13.....	Pág.608
<i>Gráfico 108</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 14.....	Pág.610
<i>Gráfico 109</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 15.....	Pág.612
<i>Gráfico 110</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 16.....	Pág.614
<i>Gráfico 111</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 17.....	Pág.616
<i>Gráfico 112</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 18.....	Pág.618
<i>Gráfico 113</i> -	Variable categórica específica. Bloque 4. Pregunta 19.....	Pág.620
<i>Gráfico 114</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 1.....	Pág.622
<i>Gráfico 115</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 2.....	Pág.624
<i>Gráfico 116</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 3.....	Pág.626
<i>Gráfico 117</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 4.....	Pág.628
<i>Gráfico 118</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 5.....	Pág.630
<i>Gráfico 119</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 6.....	Pág.632
<i>Gráfico 120</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 7.....	Pág.634
<i>Gráfico 121</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 8.....	Pág.636
<i>Gráfico 122</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 9.....	Pág.638
<i>Gráfico 123</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 10.....	Pág.640
<i>Gráfico 124</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 11.....	Pág.642

<i>Gráfico 125</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 12.....	Pág.644
<i>Gráfico 126</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 13.....	Pág.646
<i>Gráfico 127</i> -	Variable categórica específica. Bloque 5. Pregunta 14.....	Pág.648
<i>Gráfico 128</i> -	Clasificación general categórica.....	Pág.654
<i>Gráfico 129</i> -	Variable categórica edad y específicas.....	Pág.656
<i>Gráfico 130</i> -	Contingencia edad y bloques (específicas).....	Pág.658
<i>Gráfico 131</i> -	Variable categórica formación y específicas.....	Pág.659
<i>Gráfico 132</i> -	Contingencia formación y bloques (específicas).....	Pág.661
<i>Gráfico 133</i> -	Variable categórica antigüedad centro y específicas.....	Pág.662
<i>Gráfico 134</i> -	Contingencia edad antigüedad centro y bloques (específicas).....	Pág.664
<i>Gráfico 135</i> -	Variable categórica antigüedad cuerpo y específicas.....	Pág.665
<i>Gráfico 136</i> -	Contingencia antigüedad cuerpo y bloques (específicas).....	Pág.667
<i>Gráfico 137</i> -	Variable categórica especialidad docente y específicas.....	Pág.668
<i>Gráfico 138</i> -	Contingencia especialidad docente y bloques (específicas).....	Pág.673
<i>Gráfico 139</i> -	Variable categórica género y específicas.....	Pág.672
<i>Gráfico 140</i> -	Contingencia género y bloques (específicas).....	Pág.677
<i>Gráfico 141</i> -	Variable categórica ubicación geográfica y específicas.....	Pág.678
<i>Gráfico 142</i> -	Contingencia ubicación geográfica y bloques (específicas).....	Pág.680
<i>Gráfico 143</i> -	Variable categóricas específicas (bloques 1, 3 y 5).....	Pág.683
<i>Gráfico 144</i> -	Contingencia bloques 1 y 3.....	Pág.685
<i>Gráfico 145</i> -	Contingencia bloques 3 y 5.....	Pág.686
<i>Gráfico 146</i> -	Variables categóricas específicas (bloques 2 y 4).....	Pág.688
<i>Gráfico 147</i> -	Contingencia bloques 2 y 4.....	Pág.689
<i>Gráfico 148</i> -	Grado de atención a la diversidad de manera inclusiva.....	Pág.694
<i>Gráfico 149</i> -	Variables que presentan dependencia con el grado de atención a la diversidad en ESO.....	Pág.695
<i>Gráfico 150</i> -	1º E.S.O. Suspensos y aprobados.....	Pág.751
<i>Gráfico 151</i> -	2º E.S.O. Suspensos y aprobados.....	Pág.752
<i>Gráfico 152</i> -	1º y 2º E.S.O. Suspensos y aprobados.....	Pág.753
<i>Gráfico 153</i> -	1º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Suspensos y aprobados...	Pág.755
<i>Gráfico 154</i> -	2º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Suspensos y aprobados...	Pág.756
<i>Gráfico 155</i> -	1º y 2º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Suspensos y aprobados.....	Pág.757

<i>Gráfico 156</i> -	1º y 2º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Rangos.....	Pág.758
<i>Gráfico 157</i> -	1º y 2º E.S.O. Alumnos con dificultades de aprendizaje. Medias.....	Pág.759
<i>Gráfico 158</i> -	Representación de los alumnos de 2º E.S.O. con la implantación del proyecto inclusivo de atención a la diversidad.....	Pág.762
<i>Gráfico 159</i> -	Representación de los alumnos de 1º E.S.O. sin proyecto inclusivo de atención a la diversidad implementado.....	Pág.762
<i>Gráfico 160</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 1.....	Pág.766
<i>Gráfico 161</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 2.....	Pág.767
<i>Gráfico 162</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 3.....	Pág.768
<i>Gráfico 163</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 4.....	Pág.769
<i>Gráfico 164</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 5.....	Pág.770
<i>Gráfico 165</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 6.....	Pág.771
<i>Gráfico 166</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 7.....	Pág.772
<i>Gráfico 167</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 8.....	Pág.773
<i>Gráfico 168</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 10.....	Pág.775
<i>Gráfico 169</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 11.....	Pág.776
<i>Gráfico 170</i> -	Cuestionario alumnos. Pregunta 12.....	Pág.777
<i>Gráfico 171</i> -	Cuestionario alumnos. Medias.....	Pág.778
<i>Gráfico 172</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 1.....	Pág.786
<i>Gráfico 173</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 2.....	Pág.787
<i>Gráfico 174</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 3.....	Pág.788
<i>Gráfico 175</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 4.....	Pág.789
<i>Gráfico 176</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 5.....	Pág.790
<i>Gráfico 177</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 6.....	Pág.791
<i>Gráfico 178</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 7.....	Pág.792
<i>Gráfico 179</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 8.....	Pág.793
<i>Gráfico 180</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 9.....	Pág.794
<i>Gráfico 181</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 10.....	Pág.795
<i>Gráfico 182</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 11.....	Pág.796
<i>Gráfico 183</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 12.....	Pág.797
<i>Gráfico 184</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 13.....	Pág.798
<i>Gráfico 185</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 14.....	Pág.799
<i>Gráfico 186</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 15.....	Pág.800

<i>Gráfico 187</i> -	Cuestionario profesores. Pregunta 16.....	Pág.801
<i>Gráfico 188</i> -	Cuestionario profesores. Medias.....	Pág.802
<i>Gráfico 189</i> -	Datos porcentuales. Cuestionario profesores. Pregunta 1 abierta.....	Pág.813
<i>Gráfico 190</i> -	Datos porcentuales. Cuestionario profesores. Pregunta 2 abierta.....	Pág.814
<i>Gráfico 191</i> -	Datos porcentuales. Cuestionario profesores. Pregunta 3 abierta.....	Pág.815
<i>Gráfico 192</i> -	Datos porcentuales. Cuestionario profesores. Pregunta 4 abierta.....	Pág.816
<i>Gráfico 193</i> -	Esquema general de la investigación.....	Pág.825
<i>Gráfico 194</i> -	Triangulación de resultados.....	Pág.828
<i>Gráfico 195</i> -	Conclusiones terminológicas.....	Pág.831
<i>Gráfico 196</i> -	Necesidades y causas	Pág.837
<i>Gráfico 197</i> -	Triangulación de la investigación.....	Pág.901

RESUMEN

La investigación, parte de la concepción sobre la atención a la diversidad, en los centros de educación secundaria y de cómo, al proponer prácticas encaminadas hacia planteamientos inclusivos, llegaremos a entender que cada uno de nosotros presentamos necesidades específicas a las que dar solución. Por ello, nuestra investigación en primer lugar, realiza un análisis de los planteamientos actuales en materia de atención a la diversidad, tanto contextual como conceptual al igual que legislativo pasando por investigaciones relevantes en este campo, que nos introduzcan en un planteamiento de cambios y avances que hagan mejorar la atención que reciben todos los alumnos, centrándonos especialmente en aquellos que presentan mayores dificultades. En segundo lugar, nos planteamos soluciones enfocadas a determinar necesidades y causas en relación al uso de medidas inclusivas a dicha atención, mediante la elaboración de diversos instrumentos y técnicas de trabajo como la elaboración de cuestionarios propios, generación de diversos grupos de discusión y procesamiento de distintas informaciones extraídas a lo largo del presente trabajo. La investigación finaliza con la implementación de un modelo de organización docente, denominado Aula Compartida, enfocado en mejorar las necesidades y causas halladas para determinar si se puede materializar una medida que haga avanzar la atención recibida en los centros públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid de una forma lo más inclusiva posible.

Palabras clave: Atención a la Diversidad, Educación Inclusiva, Educación Secundaria Obligatoria, Necesidades, Causas y Modelo de Organización Docente.

ABSTRACT

The research, part of the conception of attention to diversity in secondary schools and how, to propose practical steps towards inclusive approaches did, come to understand that each of us needs to introduce you to solve. Therefore, our research first, an analysis of existing approaches in terms of attention to diversity, both contextual and conceptual as well as passing legislation relevant research in this field, we introduce an approach to change and improvement that will improve the care given to pupils with the highest educational needs. Second, we propose solutions aimed at detecting those needs and causes related to the use of inclusive measures for attention to diversity, by means of different tools and working techniques such as preparing personal questionnaires, creating discussion groups and processing different information from this work. The research ends with the implementation of teaching organizative model, called Shared Classroom, focused on improving the needs and cases detected to determine if a tool to develop the attention received at Comunidad de Madrid secondary public schools can be materialized in the most inclusive way.

Keywords: Attention to diversity, Inclusive Education, Secondary Obligatory Education, Needs, Causes and Teaching Organizative Model.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Desde hace más de treinta años, en España, el sistema educativo plantea atender a los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la integración escolar. Es un hecho que desde los inicios de dicha integración hasta hoy, la evolución de nuestra sociedad (en muchos aspectos políticos, económicos, culturales, etc.) ha sido renovadora. La integración escolar o educativa ya no es suficiente, necesitamos seguir avanzando para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos, en los que se encuentran nuestros alumnos, para ofrecer las mismas posibilidades de desarrollo integral a todos ellos. Es innegable que, para seguir avanzando, necesitamos nuevos enfoques encaminados a prácticas de mayor inclusividad, donde la legislación, la organización escolar, los centros educativos y los profesionales progresen hacia líneas más sensibilizadoras de esta necesidad. Pero la realidad, en la actualidad es otra: se presentan unas condiciones político-económicas nada halagüeñas que nos inducen a pensar que el sistema educativo español, por el momento en relación a la atención a la diversidad, no prioriza sus esfuerzos en reconocer la diversidad de sus estudiantes y adaptar las condiciones a los alumnos, en lugar de que los alumnos se adapten de forma general a las condiciones previamente establecidas a nivel general, quizá por las falsas percepciones que llevan a entender que dicha atención constituye un gasto económico importante en relación al número de alumnos que son atendidos, puesto que la atención a la diversidad parece ser entendida bajo el principio de integración, que constituye programas en los centros escolares destinados exclusivamente a los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Estamos convencidos que la gran riqueza de un país son sus ciudadanos y el desarrollo integral de los mismos, lo que incuestionablemente se fusiona con la educación. Nuestra pretensión no es aguardar a que dichos cambios nos acontezcan, aunque seguiremos luchando para que se hagan efectivos en un futuro, que deseamos no sea muy lejano.

El objetivo del presente trabajo es no esperar, y agilizar los mecanismos de los que disponemos en los centros educativos para que esta evolución se vaya fraguando. Pensamos que el mayor y mejor medio de un centro educativo es el recurso personal docente y discente, somos suficientes para generar una atención a

la diversidad que mejore lo que hasta ahora existe. Los docentes, los centros, las comunidades, conocemos las necesidades de nuestros centros, y entre todos, podemos urdir estrategias que hagan de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria lugares de acogida y no de recogida de alumnos, estancias agradables de trabajo cooperativo en donde los principales actores sean las personas.

Desde mi experiencia como maestra de pedagogía terapéutica y jefa de estudios en institutos de Educación Secundaria Obligatoria (educación formal pública en la Comunidad de Madrid), he observado que existen contrariedades en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, en la legislación vigente así como la respuesta que ofrecen los centros educativos para este alumnado concretándose en el desarrollo de la práctica educativa que asumen los docentes de dichos centros. En la existencia de una separación evidente entre los alumnos que se incluyen en los programas de integración escolar y los alumnos que no se benefician de ellos, los profesores tienden a delegar sus responsabilidades, con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, hacia los departamentos de orientación de dichos centros con el fin de desvincularse de estos alumnos, que permanecen en sus propias clases. Miedos, inseguridades, carencias formativas, falta de trabajo son algunas de las variables que podrían explicar la no asunción de responsabilidades en la realización de un material específico para los alumnos, que atienda a sus propias necesidades, acondicionar sus propias metodologías a las necesidades individuales de los mismos y en definitiva, atender a las características propias de cada individuo para adaptar las clases a la persona y no la persona a las clases.

Hemos percibido en muchos casos, y durante varios años, las mismas excusas (por parte del profesorado), “no tengo tiempo de atender a los especiales”, “tú (refiriéndose a los especialistas) sabes más de ese alumno que yo”, “no puedo pararme a atenderlo en clase, retrasa a los demás”, lo que se resume en la no corresponsabilidad de las necesidades que presentan dichos alumnos que están en minoría en los centros de secundaria. Entendemos que las excusas aluden a ratio, recursos materiales, programaciones, legislación, organización... En definitiva son

de muy diversa índole, pero también entendemos que hemos desvirtuado el concepto de integración escolar y el de necesidades educativas especiales y, lo que es más grave, no es que hayamos evolucionado hacia otro tipo de prácticas más inclusivas, sino que en nuestra humilde opinión lo que hemos hecho es involucionar hacia métodos que favorecen la segregación.

En los centros educativos se necesita contar con estrategias muy diversas que agilicen, faciliten y dinamicen la atención a la diversidad desde la organización escolar. Factores como las agrupaciones, los horarios, los espacios, la formación, la colaboración, el apoyo mutuo, el respeto por la diferencia y la pérdida del miedo que genera lo que no conocemos, es lo que permite que el centro se diferencie, que gestione una atención de mayor calidad para los alumnos. Por este motivo, debemos tener en cuenta que hay una gran variabilidad de cuestiones, factores, hechos, situaciones, que deben evolucionar para variar las prácticas que se vienen dando en relación a la atención a la diversidad de los alumnos. Sin el empuje y la pérdida de inercia no podremos fraguar mejoras en los centros educativos.

Las investigaciones no deben ser únicamente y formalmente actuales, sino reflexionando sobre un problema deben aportar una solución, en ocasiones tentativa y novedosa de la problemática que presentan. En la que presentamos lo importante es lo novedoso, el cambio de enfoque. La relevancia de la tarea que nos ocupa, en la presente investigación, es la preocupación que nos acontece al observar esa falta de justicia educativa para unos alumnos con respecto a otros, la preocupación por esa tranquilidad, que invade a los centros de secundaria, al saber que los alumnos que presentan necesidades diferentes están acogidos o recogidos al margen de las clases de referencia. Es como si percibiéramos que nos hemos conformado con la atención que reciben estos alumnos por entender que hace décadas estaban peor o que peor podrían estar en centros de educación especial, como argumentan muchos profesores.

Al observar esta complacencia, nos hemos visto obligados a saber qué es lo que ocurre, desde la historia, la legislación, la práctica docente, la organización educativa, la opinión de los intérpretes del papel escolar y dando algún paso más intentar romper la inercia, antes comentada, para sensibilizar a la comunidad educativa de que el problema de la atención a la diversidad es una oportunidad de crecer juntos y mejorar otras situaciones de forma indirecta.

Es por ello, que pretendemos averiguar el porqué de las carencias en la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria, intentando realizar un cambio de enfoque, en lugar de pensar en lo que nos falta en los centros educativos para que dicha atención mejore, necesitamos averiguar qué nos sobra en dicha etapa para que se atienda a la diversidad de manera digna.

Por este motivo, entendemos que mediante el estudio en profundidad de las estructuras del sistema educativo, en materia de atención a la diversidad y desde el conocimiento de las estructuras organizativas en la práctica docente, podemos llegar a determinar que son necesarios cambios para que mejore dicha atención.

Nuestra propuesta es que dichos cambios vayan encaminados a las estructuras organizativas que ordenan dicha etapa, para que sea un proceso de reflexión y se planteen otras prácticas que hagan salir de la inercia docente y despierte otras formas de concebir la atención a la diversidad del alumnado.

El contenido que se encuentra en el presente trabajo de investigación, está diseñado en base a tres ejes fundamentales que vertebran la organización, para descubrir las necesidades y plantear una organización docente que gire alrededor de la atención a la diversidad concebida de manera inclusiva en la etapa de educación secundaria obligatoria y destinada a los centros públicos que la impartan en la Comunidad de Madrid.

La presente tesis doctoral, dirigida hacia el análisis de necesidades en relación a la atención a la diversidad, al igual que a proponer un modelo de organización docente en una comunidad específica, implica, incuestionablemente,

que es necesario dedicar los primeros esfuerzos a la construcción de la presente investigación por lo que se entiende que son los cimientos de la misma, la pieza del conocimiento que reviste una situación, la forma que dota de coherencia cualquier aplicación práctica, porque ésta última se nutre de ella y viceversa.

Estos cimientos sientan su base en tres apartados muy diferenciados pero relacionados fuertemente entre sí como son la evolución, la legislación y el estado de la cuestión que nos motivan a indagar en la atención a la diversidad en la etapa que planteada.

La evolución, narra los acontecimientos pasados que acaecen en un determinado momento, en el análisis de ella es en donde nos nutrimos de aquellas cuestiones que entendemos han sido y son relevantes para comprender nuestro presente y escribir nuestro futuro, nos conduce al entendimiento de por qué las cosas son como son y no como deberían ser y en este análisis vamos señalando el camino que queremos seguir para que estos sucesos no se produzcan o se vuelvan a producir con más fuerza.

Por otro lado la legislación o la normativa, fuertemente arraigada en nuestro país al sistema educativo, nos dirige hacia las conductas o hechos adecuados que regulan una sociedad o un sistema. En nuestro caso el derecho, la normativa o la legislación, forman parte de nuestra historia educativa ayudándonos, a dotar de coherencia nuestro marco y a través de su análisis a observar las contradicciones que se producen en ella y proponer actuaciones que la mejoren.

Y por último el estado de la cuestión, centra nuestro conocimiento, ayudándonos a profundizar en las investigaciones que la Comunidad Científica ha realizado, el tiempo invertido nos genera rentabilidad en el nuestro, facilitándonos el trabajo hacia fines más centrados en los objetivos a conseguir.

Se entiende preciso indagar, reflexionar y construir partiendo de lo ya existente en relación a la atención a la diversidad, para aprender en el proceso y aportar nuestro conocimiento en el intento de mejorar lo presente.

Los tres ámbitos analizados (evolutivo, legislativo y de estado) centrarán el tema a tratar y conducirán a desarrollar la parte práctica de esta tesis, dotándola de sentido y enriqueciéndola en la ratificación convergente de las conclusiones y resultados que se obtengan.

En cada apartado, se expone realizar un análisis e investigación de aquellas cuestiones consideradas de interés para la misma, destacando no solo el proceso de recopilación de datos llevado a cabo, sino también de análisis crítico y de propuestas e interrogantes a solventar.

Por ello, en el primer capítulo se propone analizar la evolución histórica de la educación especial, atención a la diversidad, para posteriormente y a partir de ella realizar una investigación terminológica de dos conceptos, educación y educación inclusiva, que sentará la base de nuestra propuesta práctica.

Por otro lado, será analizada la normativa relacionada con la temática que ocupa en dicho trabajo, desde 1945 hasta 2014, con la intención de realizar una recopilación reflexionada, por décadas, para terminar con aquellas cuestiones normativas que entran en contradicción y valorar su validez, eficacia y justicia con la propia práctica docente.

Por último, la atención en conocer cómo se encuentra la cuestión que motiva el trabajo realizado, con la intención de no repetir procesos para crear los nuestros propios y así colaborar de forma eficaz con nuestros hallazgos, propone un reto principal.

Para ello se determinará, en primer lugar, un eje fundamental basado en un plano teórico, en el cual se destinarán esfuerzos en analizar qué se entiende por atención a la diversidad, en la actualidad desde sus distintas vertientes: contextual, conceptual y legislativa. Dicho análisis de la evolución histórica ayudará a tener una visión global del tema propuesto, del análisis conceptual extraeremos una investigación terminológica sobre los conceptos de educación y educación inclusiva así como la realización de un análisis normativo y legislativo en profundidad que

ayude en la investigación de si la normativa estudiada cumple con tres principios fundamentales del derecho como son el principio de validez, eficacia y justicia en la evaluación de los alumnos nombrados con necesidades específicas de apoyo. En aras de concluir este eje fundamental primero, será revisado el estado de la cuestión sobre atención a la diversidad, incidiendo en investigaciones de índole teórica y práctica que orienten hacia el impacto de realizar dicho estudio.

En segundo lugar, se destinará el eje fundamental II a la investigación basada en un plano práctico, que determine necesidades y causas fundamentales por las que la atención a la diversidad en la etapa elegida no se realiza de manera inclusiva. Será determinado, mediante las herramientas de trabajo propuestas: cuestionarios, grupos de discusión y observación participante, la visión de determinados centros públicos de la Comunidad de Madrid en donde los docentes y los equipos directivos, que rigen dichos centros, puedan orientar la determinación de las necesidades relevantes para dinamizar la atención a la diversidad que reciben los alumnos en dicha etapa.

En la segunda parte de la investigación, se pretende realizar la concreción de las cuestiones empíricas o prácticas llevadas a cabo para la comprobación de las hipótesis o planteamientos iniciales. En base a esto, se fundamenta el conocimiento científico que se pretende desarrollar en esta investigación, según Losada y López (2003, p. 2): “(...) el desarrollo del conocimiento científico se produce a partir de (...) un desarrollo extraordinario, donde surge una corriente diferente a la establecida en un periodo normal”. Precisamente, ese periodo extraordinario, es el que se pretende generar en el planteamiento establecido. Adquirir un nuevo conocimiento a partir del conocimiento empírico y teórico, como expresa Flick (2004, p. 55): “(...) tomado de las publicaciones o hallazgos empíricos anteriores” y los nuevos llevados a cabo, en un proceso reflexivo, madurado y contrastado que de los mismos se deriven, es la pretensión de esta parte de la investigación.

La misión que se encarga, pasa por combinar dos tipos de metodología que ayude a esta tarea, la metodología cualitativa y la cuantitativa, en un intento por reseñar las mismas, se justifica la elección de la metodología utilizada por diversificación de ambas, en un intento de combinarlas para obtener, de cada una de ellas, la parte indispensable que enriquezca la investigación presente.

Lo que se pretende es, partir de cuestiones generales que organicen cada etapa de la presente investigación, para, una vez delimitadas las etapas señaladas, proceder a determinar la herramienta utilizada, la muestra seleccionada y el diseño que cada una de ellas contiene.

Por último, el tercer eje fundamental de la presente investigación, consistirá en la propuesta de aplicación práctica de un modelo al que hacemos llamar Aula Compartida, materializado en un proyecto que atienda a la diversidad de manera inclusiva en un centro público de educación secundaria de la Comunidad de Madrid que, mediante una organización basada en las necesidades detectadas y analizadas, implemente medidas inclusivas de atención a la diversidad, con la intención de valorar si existe una medida adecuada para mejorar dicha atención, a través de la propuesta de grupos de trabajo docente en la etapa elegida.

Por consiguiente, se entiende indispensable comprender que, la investigación propuesta es el resultado de investigaciones realizadas en ámbitos diversos, con participantes diversos y con aplicaciones diversas, que hacen, con el proceso metodológico y empírico mixto, un crisol de datos y hallazgos que confluyen en un mismo planteamiento y que ayuden a proponer un modelo organizativo final, en educación secundaria obligatoria de atención a la diversidad de manera inclusiva en un centro elegido, con la intención de realizar comprobaciones empíricas en un centro real.

Con la intención de recoger, de cada eje fundamental y de cada etapa de la investigación propuesta en la presente tesis doctoral, los resultados y conclusiones finales, será destinado una apartado final para que, realizando una triangulación de hallazgos, se llegue a determinar las cuestiones fundamentales en relación a la atención a la diversidad en la etapa elegida.

El entramado de análisis teóricos, de determinación de necesidades y causas y de cambios en educación secundaria para atender a la diversidad de manera inclusiva establecerá la calidad del trabajo final. Como indica Marchesi, (2007): “(...) sentimos una satisfacción profunda que se aproxima de alguna manera a la felicidad en nuestra profesión” (p. 179). Se desea que al final de la misma, el esfuerzo en su lectura, satisfaga la transmisión de estas palabras.

PRIMERA PARTE

Marco Teórico

1.1.

**Análisis evolutivo de la educación especial
desde la antigüedad hasta la edad
contemporánea**

El presente capítulo trata de aunar contexto y concepto sobre la atención a la diversidad, por entender que una visión completa sobre la historia de la educación especial (atención a la diversidad) debía comprender ambos contenidos.

Por un lado, el contexto hace centrar la cuestión destacada, hace entender el proceso, largo camino desde lo que se entendía como educación especial hasta lo que se entiende por educación inclusiva o atención a la diversidad. Se han recopilado amplias fuentes documentales que han guiado el camino recorrido por un sin fin de hitos importantes que han marcado las diferentes épocas y que demuestra que, en el terreno abordado, somos quienes somos por la herencia recibida.

Se creyó necesario ampliar y diferenciar la situación contextual de la conceptual, puesto que aunque una dependa de otra, si bien es cierto que cada una de ellas merece un análisis amplio y distinguido para entender el proceso de la atención a la diversidad. Pareció fundamental indagar sobre cuestiones conceptuales que, a priori, no parecían llegar a un consenso, y por ello se decidió inquirir, para así sentar la basa de la segunda parte en el presente trabajo de investigación, centrado en una parte menos teórica y más participativa.

Ambas cuestiones, han permitido tener una visión más global y transparente sobre la atención a la diversidad, término utilizado en general, y sobre los procesos que han influido y pueden influir en las prácticas pasadas y futuras. Nada mejor que una buena base teórica que fundamente una futura parte práctica y que aporte el apoyo necesario para estar seguros del trabajo realizado.

1.1.1. El contexto de la educación especial

A lo largo de estas páginas se manifiesta la necesidad de realizar cambios estructurales en las prácticas docentes, relacionados con la atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. La finalidad se cimentará en, realizar una revisión histórica de la cuestión, que haga reflexionar entre la teoría y la práctica, para entender los cambios necesarios en las instituciones educativas, que permitan llegar a incluir a todo el alumnado, en un proceso de aprendizaje continuo, sin segregar a ninguna persona por manifestar cualidades diferentes.

Se entiende que todos somos seres individuales, diferentes y especiales que necesitamos de los demás para desarrollarnos plenamente como personas, es por ello que, en las prácticas educativas, dicha relación adolece del respeto y la inclusión de cada persona como individuos, iguales pero diferentes. Por ello, se hará un ejercicio de reflexión, para llegar a conocer el panorama en la educación especial, que permita comprender las necesidades que el mismo presenta, con una visión de no segregación e inclusión de todos y cada uno de nosotros.

En el desarrollo del presente apartado la intención radica en realizar un recorrido contextualizado, basado en las percepciones de distintos autores, donde se observe la transición de la educación especial en otras épocas, para llegar a analizar lo sucedido y abogar por conceptos innovadores que integren una mejora en nuestras prácticas docentes, así como en la calidad del sistema educativo desde nuestra visión personal.

1.1.1.1. De la segregación a la integración

Se realiza una revisión bibliográfica cronológica en este apartado. Para ello, son utilizados diversos autores, por considerarse relevantes en el constructo de la historia de la educación especial, desde 1986 hasta 2012. Se requiere imprescindible la fundamentación, en varios autores, por las diferencias en los enfoques que cada uno presentan de dicha temática y para enriquecer la visión que hoy en día se tiene de esta contextualización. Por ello, serán distinguidas las diferentes perspectivas entre los autores, para realizar un enfoque ecléctico de elementos, opiniones y estilos, aportando nuestra visión personal en la forma y estructura de la misma.

Del análisis realizado sobre el tema, a continuación fueron destacados una serie de autores que han contribuido a construir una visión más completa:

1) EDAD ANTIGUA (Aproximadamente 988 a.C. (aparición de la escritura) S. V):

García y Puigdemívol (1986) en la Enciclopedia Básica de la educación especial dedican un tema a la historia de la educación especial y lo desarrollan desde los primeros intentos de conceptualización, el nacimiento de la educación especial propiamente dicha, educación especial en el siglo XX hasta centrar la educación especial en España.

Encabeza un epígrafe, para aclarar este periodo, que denominan Antecedentes, en donde citan como primer acercamiento a la historia de la educación especial la llamada Ley Plutarco (48-122 d. C.), que se refiere a la Ley de Licurgo que dirimía los hábitos de la sociedad espartana (s. X-IX a. C.), en donde se dotaba a los ancianos de la potestad de analizar a los neonatos para visualizar en ellos malformaciones y abandonarlos en una cueva “Apotete” en el monte.

Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999) refieren un capítulo específico a este constructo, específicamente el capítulo II que engloba una perspectiva socio-histórica hasta un desarrollo conceptual (educación especial y educación en la diversidad).

Para completar este periodo, se señala que algunas personas notables de la época antigua no acuñaban a la divinidad o cuestiones demoníacas las personas con discapacidad, por eso se cita a Cano (2003), citando a Illán y Arnaiz (1996):

nos permite constatar un retroceso de la perspectiva evolutiva de atención a las personas con deficiencia como nos pone de manifiesto el siguiente ejemplo narrado por Scheerenberger (1984, pág. 40) en el que Hipócrates (400 a. C.), al referirse a la epilepsia, afirmaba: no me parece que sea ni más divina ni más sagrada que las otras enfermedades, sino que como cualquier otra afección, no tiene causa natural que la origina... y así se verá que no es un dios el que daña o castiga al cuerpo, sino la enfermedad (Illán, 1996, p. 14).

2) EDAD MEDIA (S. V- S. XV):

Siguiendo con estos antecedentes García y Puigdemívol (1986) pasan a presentar los acontecimientos. En la Edad Media se confería a las anomalías características demoníacas. Fue en el 374, cuando el infanticidio pasó a considerarse asesinato, lo que desencadenó el abandono de los mismos, es desde este momento, donde se empezarían los primeros asilos (Dateo de Milán en el año 787). Estos asilos, fomentan el concepto de malformación de los niños y su exclusión de la sociedad.

3) EDAD MODERNA (S. XV- S. XVIII):

García y Puigdemívol (1986) contemplan este periodo como “Las primeras experiencias” en la educación de niños discapacitados. Y para ello, las primeras referencias que encuentran, se refieren a los niños deficientes sensoriales, puesto que era difícil encontrar una tara física y por lo tanto más fácil de no interpretarlos como cuestiones demoníacas o de otra índole. Así se refiere a Pedro Ponce de León (1509-1584), en el monasterio de Oña (Burgos)

quien llevó a cabo la educación de doce niños sordos con éxito, posteriormente publicaría “Doctrina para los mudos-sordos” reconociéndole el creador del método oral.

Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999, citando a Fierro, 1988), en la época comprendida desde ss. XVII-XVIII acierta en llamar “gran encierro”, por la cantidad de hospitales, asilos en donde se hacinaban a las personas con rasgos especiales. También añaden que en el S. XVIII comienza el periodo de la institucionalización, dando una atención asistencial a la población que recluían.

Arnaiz (2003, p. 22) denomina a este periodo, el comprendido entre los siglos XVI-XVIII, el naturalismo psiquiátrico: “... en dónde los desordenes del comportamiento humano se empiezan a buscar en la naturaleza misma”

4) EDAD CONTEMPORÁNEA (S. XVIII- Hasta el presente)

García y Puigdemívol (1986) en su epígrafe dedicado las primeras experiencias, siguen analizando las consecuencias del método oral de Pedro Ponce de León, el cual llegó a su clímax con Juan Pablo Bonet (1579-1633), en 1620 con la publicación del libro “Reducción de la letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, esta obra tuvo una proyección fuera de nuestras fronteras. En este sentido se destaca a Charles-Michel de L’Epée (1712-1789), quién fundó la primera escuela pública creada en 1755 y que en 1791 pasó a ser El Instituto Nacional de Sordomudos. L’Epée constituyó el método mímico para los sordomudos. También, en Francia, se hace referencia en 1784 a Valentín Haüy (1745-1822), quien creó un instituto para niños ciegos, uno de sus alumnos fue Luis Braille (1806-1852), quien ideó el sistema de lecto-escritura.

En otro epígrafe García y Puigdemívol (1986), “El nacimiento de la Educación Especial propiamente dicha” acogen en el S. XVIII a Rousseau (1712-1778), en su obra “Emile ou De l’éducation” en 1762 en ella se

consideran a los niños como el centro de la pedagogía y por ella se considerarán a los niños ciegos, sordos y deficientes mentales con posibilidad de ser educados.

Del mismo modo, podemos destacar la contribución de autores como (Pinel, Esquirol y Seguin) quienes pretenden añadir el reflejo de una perspectiva no solo institucional sino de tratamiento educativo. En esta línea en el S. XIX Pinel (1745-1826) hacen referencia a la deficiencia mental y nacimiento de la psiquiatría moderna, en el que realizó los primeros tratados. Esquirol (1774-1840) quien establece la diferencia entre demencia e idiocia en el "Dictionnaire des sciences medicales" en 1818. Itard (1774-1836), fue Jefe Médico del Instituto Imperial de sordomudos quien trabajó con el niño salvaje de l'Aveyron quien Pinel identificó como idiota e Itard, no conforme, quiso refutar que un niño privado de entorno no podía entrar dentro de esa denominación y al que posteriormente llamó Víctor, empezó a educarle intentando recuperar el tiempo perdido. A raíz de sus investigaciones, se crearon centros e instituciones para niños retrasados. Edouard Séguin (1812-1880), en colaboración con Esquirol "*Résumé de ce que nous avons fait pendant quatorze mois*" (1839) elaboraron el método fisiológico, gracias a las aportaciones de Itard que consistía en desarrollar las percepciones para mejorar la actividad intelectual.

En la misma obra, destacan asimismo, "La Educación Especial en España". Se considera apropiado su inclusión en este desarrollo histórico, puesto que hace referencia a que en España los primeros acercamientos a la educación especial comenzaron en el Siglo XVI, como comentamos en el apartado anterior, llegando con retraso la evolución de dicho concepto. En 1800 y 1802, en Barcelona y Madrid, se fundaron Sociedades y Reales Escuelas que apoyaban iniciativas de trabajo con personas sordas.

No podemos obviar que el desarrollo de la educación especial en España, está ligado al desarrollo legislativo. Por este motivo, se propone, un

análisis mayormente descriptivo, de la normativa relacionada con el análisis evolutivo que contempla el presente apartado, en apartados posteriores.

Un epígrafe específico “Educación especial y pedagogía terapéutica en el siglo XX” hace referencia a que los gobiernos empiezan a tomar parte en estos temas, por la obligatoriedad de la enseñanza, así ejemplos como Alemania en 1863, Inglaterra en 1893 se fundaron las primeras clases para niños inadaptados, en el S. XX María Montesory (1870-1952), influida por Seguin, contribuyó con su propio método. También en esta línea señalan a Decroly (1871-1922), quien destaca por su visión globalizadora de la educación.

Arnaiz (2003) destaca que Decroly en 1906, realiza una clasificación referida a los anormales, basada en aspectos fisiológicos y biológicos para determinar las causas.

En 1937, se creó la “Société Internationale pour la *Pedagogie de l’Enfance* Deficiente” realizará congresos en Zurich y Amsterdam en 1949.

Jiménez y Vilá (1999) aportan a la visión de Puigdemívol (1986), la figura del modelo psicométrico para medir la inteligencia poco después Stanfor-Binet, Catel, Wechsler (1908-1967), perfeccionaron dicho test para la medición de la misma y así poder agrupar a los alumnos en centros regulares o especiales.

Se instauró, seguidamente, el concepto de escuelas comprensivas, en distintos países, como experiencias favorecedoras de los aprendizajes. Es lógico pensar que a esta tarea ayudó la sociedad, en el cambio de planteamientos que los ciudadanos asumían, en relación a sus derechos. No podemos olvidar a Bank-Mikkelsen (1959), que defendió la integración de las personas deficientes en centros ordinarios, así en este sentido Nirje (1969), la entiende como para que estas personas normalicen su desarrollo, para que se entiendan y respeten otras formas de ser.

1.1.1.2. De la integración a la educación inclusiva

Continuando en el análisis evolutivo que se había realizado para la exposición de la historia de la Educación Especial, se añade que, este apartado comprendería los cambios producidos en la etapa contemporánea, correspondiente al apartado de la segregación a la integración, a partir de la normalización de Bank- Mikkelsen y que Nirje (1969), retomó 10 años después. Según Medrano (1986), en la Enciclopedia temática de la educación especial Bank-Mikkelsen y Nirje fueron Directores de los Servicios para Deficientes en Dinamarca y consiguieron instaurar en la legislación de su país el concepto de normalización así llegó a extenderse por toda Europa y América del Norte. En Canadá, Wolfensberger en 1972, publicó el primer libro por el Instituto Nacional sobre la Deficiencia Mental, sobre el concepto de normalización, para Nirje y Bank-Mikkelsen la normalización es el objetivo y la integración el método y para Wolfensberger la integración es la consecuencia de la normalización.

Arnaiz (2003) señala que gracias a la preocupación de la sociedad, padres y creación de asociaciones se pudo, en 1950 en EE.UU, constituir la (NARC), Asociación Nacional para Niños con Retraso, comenzando a normalizar las clases especiales en escuelas ordinarias. Se empezó a conocer que, la inteligencia, no era tan asentada como se había creído. Por su parte, La UNESCO, planteó los derechos fundamentales de los deficientes desde 1957, pero fue en 1971 cuando estas propuestas recobran significativamente fuerza. La Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) en 1992, definió el concepto de retraso mental, indicando que se definía por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media junto con alteraciones en habilidades adaptativas.

Medrano (1986) acoge “La educación especial integrada en la escuela ordinaria” en donde hace referencia al concepto de integración y propone concretar la integración desde la visión de varios autores y asociaciones (Birch, Kaufman, N.A.R.C), para concretar que la integración escolar, presume que los

niños disminuidos, comparten educación con el resto de niños, por lo que se plantea el acercamiento de los niños disminuidos al sistema ordinario entendida como participación y no como física, supone colaboración profesional, contempla variadas alternativas e implica coordinación con el resto de servicios.

Medrano (1986), y posteriormente Monclús (2001), hacen referencia al modelo propuesto por el informe COPEX en Quebec 1976, (relacionado con el modelo de Evelyn Deno, 1970) en el que se diferencian 8 niveles para recoger las necesidades educativas de cada niño. En el primer nivel, se tiene una clase regular con un educador regular que detecta posibles problemas menores. En el segundo nivel, clase regular con asistencia al profesor regular. En el tercer nivel, una clase regular y un especialista para ayudar en algunas dificultades a los alumnos y al profesor. En el cuarto nivel, las clases de apoyo y regulares son seguidas por un alumno. En el quinto nivel, los alumnos reciben clases especiales en centros regulares pero participan en actividades socializadoras (comedor, recreo, etc.). Nivel seis, centros de educación especial. Nivel siete, Enseñanza domiciliar. Nivel ocho centros hospitalarios.

En 1978 en Gran Bretaña se publicó el Informe Warnock¹. Se incluyó el término de necesidades educativas especiales, que sustituiría al de educación especial. De dicho informe se extraen tres tipos de integración: Social, que se refiere a únicamente compartir actividades extra-curriculares (no hay currículum común), Física donde los alumnos con y sin discapacidades comparten espacios comunes y por último la integración Funcional, donde se comparte total o parcialmente el currículum.

Arnaiz (2003) sigue en esta línea desde la normalización e integración (Nirje, Bank-Mikkelsen y Wolfensberger) y continúa argumentando el miedo que se tuvo por entender la normalización como homogeneización, por ese motivo cita a Perrin (1988), puesto que argumenta que el principio de

¹ Denominado así por su autora, Mary Warnock.

normalización ha sido mal entendido, tanto por sus defensores como por sus detractores.

Arnaiz (2003) realiza un análisis comparativo entre diferentes países sobre cómo influyeron, los mimos, en el concepto de integración. Así resalta que en 1970 en EE.UU, surgió el constructo de “entorno menos restringido” que hacía referencia al principio de normalización e integración, por entender que los entornos debían ser homogéneos. En los países nórdicos, la integración se construyó antes que en EE.UU, Canadá, Francia, Alemania, Holanda y Bélgica puesto que el concepto de educación especial estaba más afincado.

Posteriormente, otros expertos como Parrilla (1992) justifica un enfoque integrador, desde la metodología en tanto en cuanto se planifique, en donde se preste importancia a las diferencias individuales, teniendo en cuenta las competencias personales y sociales, con nuevos profesionales que tengan una formación específica con las demandas.

Poco después Gallego y Gallardo (1993) en palabras de Arnaiz (2003: 64), simplifican en un cuadro aclaratorio las diferencias entre educación especial y necesidades educativas especiales, fundamentadas en el Informe de Mary Warnock.

El Gobierno Vasco (1989) en su informe de la comisión de Educación Especial², utiliza el término educación comprensiva para solventar los problemas de la sociedad al manipular a las personas que perciben como diferentes de manera excluyente. En dicho informe, se defiende el modelo de escuela comprensiva como:

Una enseñanza comprensiva... debe tomar como referencia básica la realidad de los agrupamientos heterogéneos de alumnos (...) debe ser abordada en todos los niveles del sistema educativo (Gobierno Vasco, 1989: 27).

² Realizado en 1988.

Sánchez (1994) comenta que aunque en España, la historia de la educación especial, sufrió un retroceso que comenzó más tarde que en otros países, tenemos una evolución legislativa en esta materia. El propósito en la presente tesis será, la ocupación de este tema después de haber analizado el contexto histórico de la misma, aunque no se pueden separar una de la otra, se han querido diferenciar para hacer más comprensible el objetivo del análisis propuesto.

Jiménez y Vilá (1999) comentan el cambio que se produjo entre los años 50 y 70, donde se comienza a entender que hay una parte de la sociedad desprotegida que hay que atender según la OCDE (1994), es una hecho natural, que se atiende a la integración, puesto que hay diversidad en todos los aspectos de la vida. Resaltan que la integración surgió a raíz del principio de normalización, pasando por el principio de sectorización hasta el de integración. Como hemos comentado antes y resaltan estos autores, que el principio de normalización de Bank-Mikkelsen, Nirje y Wolfensberger constituyó la normalización en Europa. Por otro lado, el de Sectorización se refiere al influjo que la normalización ayudó a promover en el ámbito de los servicios por la descentralización de los mismos para que las personas con discapacidad disfrutaran de todos los servicios sin parcelarlos.

Basándose en el principio de normalización y sectorización, llegamos al de integración, donde las personas puedan hacer sus vidas en entornos comunes. Jiménez y Vilá (1999) citando a Illán y Arnáiz: “La integración exigiría, por tanto, la acomodación mutua entre integradores e integrados y la transformación progresiva de las estructuras sociales, con objeto de dar respuestas a las necesidades reales de estos sujetos, una vez decidida su aceptación plena” (Illán y Arnáiz, 1996, p. 29).

Es cuando aplicamos a la educación el concepto de integración es cuando nace la Integración Educativa.

Estos autores (Jiménez y Vilá) citando a Parrilla en (1992) delimitan los tres tipos de integración escolar, por un lado centrada en el emplazamiento del

alumno: trasvase físico del alumno desde el sistema educativo especial al ordinario. Por otro, centrada en proyectos de intervención sectorial: se sectoriza la educación como si la integración fuera solo del alumno afectado y nada o nadie más. Por último se destaca, la centrada en la institución: fusión de la educación especial y ordinaria en una sola educación.

Al concepto de integración, se le suma el de necesidades educativas especiales, noción que se comenzó a utilizar a mediados de los años 60 pero hasta 1978, con el Informe que elaboró Mary Warnock no hizo su aparición. Así Warnock matizó, que un alumno presenta necesidades educativas especiales si tiene dificultades en el aprendizaje, ocasionadas por dotación de medios de acceso al currículum, un currículum especial o modificado y la estructura social y relacional. Así, al hablar de necesidades de aprendizaje y no de deficiencias, el enfoque cambia de déficit a la escuela. El modelo de necesidades educativas especiales, contempla la integración escolar como la medida más apropiada.

Stainback y Stainback (1999) analizan el concepto de integración frente al concepto de inclusión. Manifiestan dicha aclaración por varias razones, porque hay que incluir a los alumnos y no colocar en aulas, abandonar el término integración porque parece que alguien esté fuera del sistema, la inclusión comprende el verbo incluir, es decir no dejar a nadie fuera, la inclusión hace que el pedagogo piense en todos los alumnos, resaltan que el problema no está en cómo integrar a alguien sino en hacer una comunidad educativa con todos.

También proponen ventajas de las escuelas inclusivas, de las que resaltamos las siguientes: Apoyar a todos los alumnos sin excepción. Educación sensible que respete las particularidades de cada persona. Los recursos y esfuerzos están dedicados a evaluar las necesidades de los profesores, adecuar la enseñanza y apoyar a los alumnos. Dotar de apoyos sociales a los alumnos y profesores.

Por ello, resaltan que un aula inclusiva es la composición de grupos heterogéneos, la filosofía de la clase se basa en el respeto por la diversidad de cada persona, con reglas adaptadas a dicha diversidad, y una enseñanza en la misma línea en donde los servicios de apoyo se prestan dentro del aula ordinaria y no fuera de ella.

Para estos autores, la inclusión comprende cambios en los centros desde planteamientos nuevos a las programaciones, como a la organización del centro y de las aulas con la premisa de que el profesor adapte su metodología a la diversidad del centro con variedad de recursos materiales y personales.

No se puede hacer mención a la educación inclusiva, sin definir el concepto de educación, del que se lleva tratando en varios epígrafes, pero que se entiende vital acotar llegados a este punto. Aretio (1989) quien hace un análisis de las definiciones de educación desde 1911 hasta 1984 de autores notables entre los que destacan Dewey (1911), Planchard (1975), hasta Ferrández/Sarramona (1984), entre otros. Describe los elementos que, dichos autores, destacan en la definición de educación y que coinciden: Perfeccionamiento. Intencionalidad. Facultades humanas. Fin. Ayuda. Autorrealización. Socialización. Proceso y actividad. Conducción. Comunicación.

Entre todas ellas Aretio, concluye que las más utilizadas por los diversos autores son: Perfeccionamiento. Intencional. Facultades humanas. Influencia. Fin. Autorrealización. Socialización. Proceso y actividad.

No se profundizará en cada una de ellas, en este epígrafe puesto que se dedicarán, en los siguientes epígrafes de la investigación, apartados exclusivos sobre estos conceptos, pero sí será necesario detenerse en resaltar a Arroyo (1984) citado por Aretio (1989) quien enumera una serie de cualidades que debe tener la definición de educación en una definición integradora:

- El término educación designa no sólo una actividad o proceso sino también el efecto de esa actividad...
- La educación propiamente dicha se refiere al hombre: es un proceso humano, que supone de algún modo racionalidad y libertad.
- El fin de la educación debe implicar, de un modo u otro, una mejora, una dignificación o perfeccionamiento del sujeto humano.
- La educación (...) se inscribe en un "sistema" de valores, del cual recibe inspiración y guía.
- La educación del hombre, de todo hombre; estará sometida y deberá respetar las exigencias básicas que dimanen de la libertad, dignidad y derechos fundamentales de la persona humana.
- La educación, ya se considera como actividad y/o como efecto, no se comprende plenamente sin una referencia –explícita o implícita- al bien de la persona humana como un todo y una unidad psicofísica indivisible, sujeto último de atribución de los efectos educativos (Arroyo, 1984, p. 171)

Una vez estudiadas estas características el autor, aporta su definición sobre educación: "Proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura" (Aretio, 1989, p. 26).

Ainscow (2001a), "Desarrollo de escuelas inclusivas", resalta sus avances en la educación teniendo en cuenta a todos los alumnos sin excepción, desde su propia práctica docente.

Se quiere destacar que, Ainscow defiende la educación inclusiva como:

Proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículo y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de las mismas, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (Ainscow, 2001^a, p. 293).

Como inicio, para desarrollar la educación inclusiva, señala: Utilizar como puntos de partida las prácticas y conocimientos existentes. Considerar las diferencias como oportunidades en lugar de problemas. Examinar minuciosamente los obstáculos a la participación de los alumnos. Hacer un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje. Desarrollar un lenguaje común entre el profesorado. Crear en las escuelas unas condiciones que estimulen cierto grado de asunción de riesgos.

Para Ainscow, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, pueden ser el motor que genere un cambio, para desarrollar un

ambiente global de aprendizaje; es decir, enseñar de cara a las necesidades hace que todo y todos se entiendan mejor. Conllevaría una mejora en los profesionales que revertiría en una mejora de centro y comunidad. En palabras del propio Ainscow: “Este cambio de forma de pensar se basa en la creencia de que los cambios metodológicos y organizativos efectuados en respuesta a los alumnos que experimentan dificultades pueden beneficiar, en determinadas condiciones, a todos los niños y niñas” (Ainscow, 2001^a, p. 112).

Plantea en esta línea, el concepto de “aulas en movimiento”, en donde el centro de atención es el alumno con dificultades y la escuela es quien debe transformarse para atender al mismo y no el alumno el que se debe adaptar o integrar dentro de un centro.

Ainscow cita a Fullan (1991) para aclarar requisitos del cambio. Argumenta que, para que el cambio se realice con éxito, los protagonistas del mismo deben involucrarse, sinónimo de aceptarlo y comprenderlo, es por este motivo que el profesorado juega un papel decisivo en el mismo.

En otro de sus libros, “Necesidades especiales en el aula”, Ainscow (2001b, p. 28), defiende la idea de “visión individual” en donde los alumnos con dificultades son atendidos sin la necesidad de entender su contexto ambiental, sociedad: “...la atención se concentra en estos alumnos individualmente, y en las características que parecen impedir su progreso escolar” al igual señala que “Centrar la atención en determinado niños de modo individualizado hace que la población escolar se divida en “tipos” de niños a los que hay que enseñar de modo distinto, o incluso con maestros diferentes” (Ainscow, 2001b, p. 29).

Se enfatiza la idea, en diversas investigaciones, que el aprendizaje es mejor, cuando se participan en actividades con otras personas. Y se interrelaciona esta idea, con la de “*Status Quo*”, en donde las escuelas y los profesionales, que trabajan al servicio de la misma, deben cambiar sus concepciones tradicionales sobre las diversas formas de aprender y enseñar no quedando sus estrategias, dinámicas y técnicas, fagocitadas por el pasado, por

la inercia. Cuando se somete a crítica el currículo, lo que debe aprender la mayoría de los alumnos, comienza un proceso de mejora, en la medida en que plantean alternativas a los problemas.

También señala las características que deben tener las escuelas eficientes Ainscow y Muncey (1989), agrupando una serie de ideas que se recogen en Ainscow (2001a): Actuación eficiente del director, dedicado a satisfacer las necesidades de todos los alumnos. La seguridad, por parte de la persona, de que pueden atender las necesidades individuales de todos los alumnos. La convicción de que todos los alumnos pueden tener éxito en sus estudios. Sistemas de apoyo a los diversos miembros del personal. El compromiso de proporcionar una amplia y equilibrada variedad de experiencias curriculares a todos los niños. Procedimientos sistemáticos de supervisión y control de los progresos.

Ainscow, pone énfasis en destacar la relación entre profesor y alumno y se basa en varios autores para ello, se ha elegido a Peters (1974), por destacar dos conceptos el de receptividad y sociabilidad. También destaca a Brandes y Ginnis (1990, p. 33) por considerar en su libro *The Student-Centred School* “la cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra es la consideración positiva incondicional”.

Ainscow (2001d, p. 41) en su libro “Hacia escuelas eficaces para todos”, alude al proceso de calidad educativa como: “La calidad de la planificación a nivel escolar es un factor central para que el centro educativo progrese. Todos los que participan en este proceso de mejora necesita una orientación que les guíe en su trayecto común”.

Es de destacar en este fragmento expuesto que Ainscow defiende la idea de calidad educativa desde la planificación intencional en un lugar central, que requiere de alguien que les oriente hacia ese cambio con el fin de mejorar.

En otra de sus obras, Arnaiz (2003) destaca en “Educación inclusiva: una escuela para todos” que desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa comienza a iniciarse el concepto de educación inclusiva a partir de un colectivo de padres, profesionales y los propios discapacitados que aparece en Estados Unidos denominado REI (Regular Education Initiative) Stainback y Stainback (1989), Reynold, Wang y Walberg (1987), se plantean que el sistema de educación especial y el ordinario no se disocien, la educación para todos los alumnos sin distinción. Han sido varios autores quienes han llevado el concepto por el mundo, en España la propia Arnaiz (1996), García (1993) y Ortiz (1996). Por otro lado organizaciones como la UNESCO y UNICEF, destacan en este sentido las diferentes conferencias como la “Convivencia Mundial de Educación para Todos” (1990, Tailandia), “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” (1994, Salamanca), “Foro Internacional para la Educación para Todos” (2000, Senegal).

Arnaiz (2003), recoge ocho definiciones de educación inclusiva de diferentes autores para definir el término, las aclaraciones al concepto serán recogidas, como se ha mencionado anteriormente en el concepto de educación (Aretio, 1989), en el apartado 1.1.2.2., de este mismo capítulo, en donde se profundizará en ellos.

Son varios los autores que como Booth (1996, 1998^a, 1999), defienden que el término inclusión no está definido, que cada país le otorga su propio sentido. Es por este motivo que Dyson (2001), analiza la situación de la inclusión desde un contexto internacional proponiendo cuatro formas de entenderla: 1. Inclusión como colocación: Se refiere al lugar que ocuparan los alumnos con necesidades educativas especiales. 2. Inclusión como educación para todos: Se entiende que la educación debe llegar a todos en las mismas condiciones. 3. Inclusión como participación: Entendiendo la educación como comunidad de participación. 4. Inclusión social: La inclusión educativa como medio para llegar a la inclusión social.

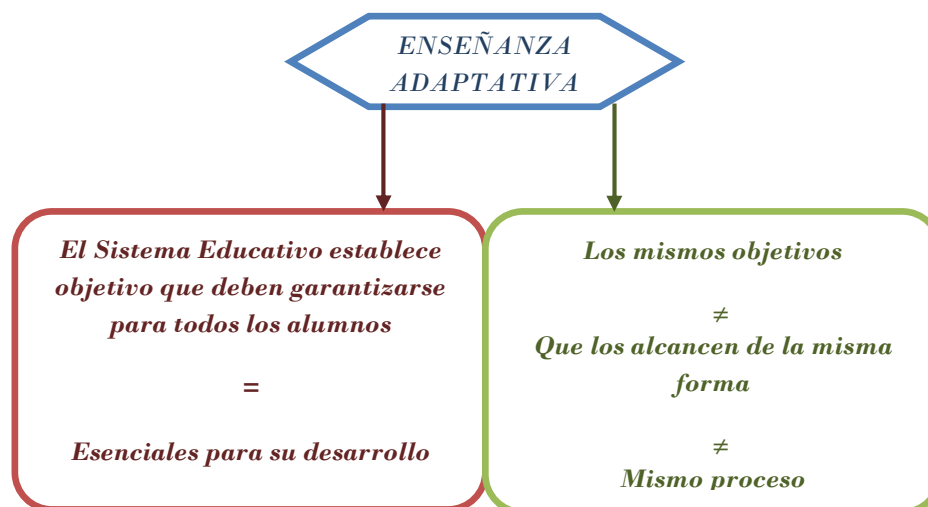
Echeita (2006, p. 14), en su obra “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones”: “...lo que se mide se consigue (...) “medir” aquello que consideramos valioso, en lugar de simplemente “valorar lo que podemos medir”, como tantas veces ocurre”. Defiende el término de inclusión por pensar que la educación debe partir desde las escuelas ordinarias y de las estructuras y organizaciones generales de cada sistema educativo. Habla de la palanca de cambio denominada “levers” que son los puntos de apoyo que permiten mover los sistemas para que se produzcan cambios en una línea inclusiva. Para definir dos “levers” fundamentales en este cambio centra la atención en: la claridad de la definición de educación inclusiva por un lado y por otro las evidencias que se usan para medir esos cambios.

Alude a, que las dificultades que encontramos en algunos alumnos, son producto de la organización de las escuelas y de los estilos y las formas de enseñanza que los docentes les ofrecemos.

También apunta que, en el caso del profesorado deben tomar las riendas en este cambio y no delegar sólo en los profesionales de Pedagogía Terapéutica o los Departamentos de Orientación de los centros educativos. En esta línea Echeita plantea datos de la Comunidad de Madrid (Marchesi et al., 2003), referidos a valorar la escolaridad de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros escolares y manifiesta que un 44,7% de los profesores de educación secundaria no están conformes con dicha escolarización. En otro análisis manifiesta que un 42,7% de los profesores mencionados antes están de acuerdo con que la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales estén escolarizados en centros de educación especial.

En otra línea, aporta que es el currículo el que se debe adaptar al alumnado y no al revés. En esta línea plantea la enseñanza adaptativa de Coll y Miras (2001) y Onrubia (2004) los cuales plantean dos ideas que se exponen a modo de resumen:

GRÁFICO 1. ENSEÑANZA ADAPTATIVA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Slee (2012), en su libro “La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva”, trata el tema de que a las personas con discapacidad no se les favorece su adaptación al Sistema Educativo, con la no, consecuente, cobertura de sus necesidades. Asimismo, Slee simplifica la conceptualización que hay en torno a la inclusividad, y lo define como: “...a ocultar las ideas tras un matorral de palabras”. “Como en otros campos de la investigación educativa la verborrea académica en los escritos sobre la educación inclusiva no favorece ni la causa ni a los académicos” (Slee, 2012, p. 18).

El autor, invita a realizar una reflexión sobre el concepto o conceptos tan variados, que se ciernen con la esperanza de revertir una inercia educativa que llevamos manteniendo desde hace unos cuantos años. Se identifica a esta investigación con el hallazgo contemplado en este marco teórico sobre el concepto de Educación y el de Educación Inclusiva ¿Por qué separarlos? En el análisis del estudio, se percibe que el concepto de Educación es más amplio que el de inclusión pero no lo excluye. Es por eso que se cree que los principios de lo que se conoce como Educación Inclusiva los debe incluir la Educación propiamente dicha. Es un adjetivo más que define a la educación no

realidad separada de la misma (como un adjetivo epíteto, destacando cualidades que se designan en el mismo concepto).

Slee (2012, p. 31) hace referencia a las clasificaciones que se realizan de la escuela entre lo ordinario y lo especial como las clasificaciones que se hacen entre la Educación y la Educación Inclusiva: "(...) hace falta una análisis nuevo que nos invite a transcender las luchas entre lo especial y lo ordinario, dado que ninguna de las dos situaciones se está desarrollando muy bien".

Slee, ejemplo de la evolución de la educación especial, pone énfasis en matizar a la educación inclusiva:

Con demasiada frecuencia, las teorías de la educación inclusiva comienzan con consideraciones técnicas de los medios para llegar a la inclusión. La educación inclusiva se reduce así a una lista de políticas, estrategias y recursos. (...) El primer requisito consiste en establecer nuestros objetivos y aspiraciones. La educación inclusiva comienza con el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión (Slee 2012, pp. 70-71).

Farrel (citado por Slee, 2012) aludiendo a que existe un peligro en ver a la educación inclusiva más central que la educación misma. Argumenta que la educación inclusiva no formula ideas sobre las necesidades educativas especiales, sino que es en sí misma es una táctica de reforma educativa y social.

En consecuencia, se realiza un análisis profundo de la conceptualización y contextualización de la evolución de la educación especial, apreciando en este camino, una evolución de la misma aunque no demasiado rápida, sí oportuna.

Se aprecia como, desde hace más de 50 años a nivel internacional, se abandona la idea de segregación así como desde hace más de 30 años en España, el Sistema Educativo se encuentra anclado en la Integración Escolar sin proponer diversidad de enfoques, no de términos para llevar a cabo

prácticas más inclusivas o más encaminadas a Educar a todos los alumnos sin excluirlos por ninguna de sus condiciones inherentes a las personas que son, ellos mismo, con sus defectos y sus virtudes, con sus dificultades y sus facilidades para realizar cualquier cuestión que se propongan. Se tiende a clasificar a las personas buscando siempre el término que mejor las defina, pero no se percibe que, cuando se clasifica, siempre hay una parte que sale perdiendo, en palabras de Daniel Dorling (catedrático de geografía humana en la Universidad of Sheffield) citado por Slee:

Aunque haya pocos que digan que están de acuerdo con la injusticia, vivimos, sin embargo, en un mundo injusto... Lo que ayer parecía justo y normal, a menudo se considera injusto mañana. Cambiar lo que hoy es injusticia, supone decir a algunas personas, normalmente las que ocupan puesto de poder, que lo que consideran justo es, de hecho y de muchas maneras injusto (Slee, 2012, p. 219).

1.1.2. Análisis conceptual sobre la Educación Especial

Al desarrollar una revisión contextual de la historia de la educación especial, se entiende que si se quiere realizar un estudio que contenga terminología apropiada, se debería comenzar por investigar el léxico al uso, de dos conceptos claves, extraídos de la revisión contextual, que será utilizada a lo largo de la presente investigación y con los que se ha visto identificada puesto que la historia conduce a ellos y porque la temática de la investigación también lo hace. Estos términos no son otros que "Educación" y "Educación Inclusiva".

Para ser honestos, se debe recordar que la investigación planteada lleva por título Atención a la Diversidad, se entiende que son palabras enmarcadas en un tono generalista que dan cabida a cualquier interpretación, sino se enfocan adecuadamente en un contexto histórico, educativo y local. Por este motivo, para dicha investigación atender a la diversidad significa mostrar interés sobre todas las situaciones y personas que se relacionan en el entorno educativo con el mayor respeto a las diferencias, que hacen que todas ellas, sean disímiles y por eso únicas y especiales, dignas de admiración.

Un término tan amplio y flexible como el que acontece, se debe fundamentar por qué se ha decidido atender a la diversidad en educación secundaria y por qué debería ser esto precisamente objeto de investigación.

Adentrándose en la materia que ocupa, se debe hacer referencia a que la atención a aquellos alumnos con diversidad funcional o que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (según la legislación vigente) en secundaria, tienden a plantear un problema con difícil solución para la administración, docentes, etc. Se tiene especial interés en demostrar que cuando todo un centro público de secundaria de la Comunidad de Madrid se ocupa de ellos, esto produce una oportunidad de avance en lugar de una dificultad. Puesto que cuando un centro está preparado para atender a la diversidad, de aquellos estudiantes más vulnerables, lo está, de igual manera,

para atender a la diversidad de todos los estudiantes, en tanto en cuanto, cada uno de nosotros presentamos vulnerabilidades igualmente.

Por este motivo, se debe ser consciente de qué nos enseña la historia pasada, para poder escribir la futura, mejorando lo ya realizado. Para ello al final del recorrido histórico planteado, se ha observado que en relación a lo que se denomina educación especial, atención a la diversidad en la presente investigación, hay dos términos poco precisos que se tiene tendencia a utilizar, quizá a veces, sin saber exactamente a qué nos estamos refiriendo con ellos. En nuestro caso, si queremos avanzar en esta investigación debemos conocerlos y profundizar en ellos para utilizarlos, a lo largo de la misma, con el mayor rigor posible, sabiendo en todo momento a qué nos estamos refiriendo cuando los concretamos o hacemos que otros lo hagan por nosotros. Este es precisamente el sentido de los tres apartados que desarrollaremos a continuación, centrados en la búsqueda de esas precisiones que nos instruyan en los posteriores procesos metodológicos de la investigación que llevaremos a cabo.

Por ello y en base a un estudio realizado por García Aretio en 1989, sobre el concepto de educación en donde analizaba definiciones de autores relevantes que concretaban dicho concepto, se propuso retomarlo, profundizar en él y ampliarlo, partiendo de analizar al término educación inclusiva, para seleccionar aquellas cuestiones relevantes de aplicación práctica en la investigación presente, desglosando cada concepto por separado, para posteriormente, realizar otro análisis, conjunto, extrayendo conclusiones finales que guiaran la segunda parte de dicha investigación, el marco empírico.

1.1.2.1. Análisis terminológico sobre el concepto de educación

Se ha realizado la investigación terminológica sobre el concepto de educación en seis fases, que aportarán una guía para su mejor comprensión.

Estas fases han sido extraídas del análisis cualitativo basado en Suárez (2005, pp. 58-62). Aunque se debe añadir que habrá, en cada una de ellas, modificaciones correspondientes a un análisis propio de la investigación terminológica, como es el caso de realizar en el mismo apartado dos procesos metodológicos que se contraponen, en situaciones, pero que también se complementan uno a otro como son procesos metodológicos cualitativos y cuantitativos, para servirnos de una metodología mixta. Las razones fundamentales en la elección nos las ofrece Bericat (1998, p. 37): “Existen tres razones fundamentales que pueden motivar el diseño multimétodo de una investigación social (...) complementación, combinación y triangulación”. En ello explica que la complementación atiende a tener dos visiones de un mismo paradigma para un entendimiento más completo del mismo.

En la combinación se intenta integrar el método cuantitativo y cualitativo llegando a una adecuada combinación metodológica que complete el análisis de estudio.

Y por último en la triangulación, el objetivo es la convergencia de los resultados, donde dos metodologías diferentes puedan captar un mismo hecho.

Todas estas cuestiones, se irán desglosando a medida que se vaya avanzando en cada una de las fases, resaltando las actividades a desarrollar en cada una de ellas para la obtención de resultados y conclusiones finales. A continuación se explica cada una de ellas, para su comprensión:

- FASE I EXPLORATORIA: Acercamiento a la problemática objeto de estudio. Se obtiene un primer contacto con la realidad estudiada, a través de la literatura analizada y experiencia previa sobre la temática. Se plantean posibles cuestiones iniciales de investigación, así como formas y modos de abordarlas.
- FASE II PREPARACIÓN: Por un lado a través de una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el objeto de estudio confeccionando el marco teórico conceptual de partida.
- FASE III APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA: Trabajo metodológico. Realización de diversas formas de trabajo, materiales que ayuden a la extracción de datos para los resultados posteriores.
- FASE IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN: Reducción, disposición, extracción, y verificación de conclusiones con o sin software informático.
- FASE VI INFORMATIVA: Se da forma final al informe de investigación.
- FASE V VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA: Contar con observadores externos.

GRÁFICO 2. INVESTIGACIÓN TERMINOLÓGICA: EDUCACIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

FASE I EXPLORATORIA

La elaboración de esta fase, comentada con anterioridad en el epígrafe 1.1.1.2., en donde la realización de una investigación conceptual terminológica había estado motivada por el análisis contextual de la educación especial, en la realización de dicho análisis, se extrajeron dos conceptos finales, por su evolución histórica, uno de ellos más pretérito que otro, que llevaron a realizar planteamientos en la profundización de los mismos. Estos conceptos son: educación y educación inclusiva.

Se piensa que para el primero de ellos, por su carácter universal y longevo en la historia, podría parecer un atrevimiento intentar concretarlo y analizarlo. Pero también se pensó que, precisamente por ese carácter universal, la utilización del mismo le imprimía un uso poco veraz y profundo en su utilización práctica.

Para el segundo término, educación inclusiva, la novedad del mismo le hace ser menos consensuado, se advierte que las definiciones son poco exactas y que dependen de factores de muy diversa índole.

Por ello, y en el afán de fundamentar la presente investigación en el marco metodológico en relación a cuáles son las necesidades, causas y mejoras en relación a la atención a la diversidad (puesto que sentarán base en las categorías de la herramienta a modo de cuestionario docente), así como motivados por la literatura estudiada, nos convencimos que la mejor forma de afrontar este reto era definiendo aquellas cuestiones que lo contienen. Si se quiere saber si se atiende a la diversidad de forma adecuada y de no ser así qué necesidades existen y cuáles son las causas que lo promueven, se debía profundizar sobre las características que deberían contener los dos términos que la definen para, posteriormente, llevarlos a la práctica y distinguir qué lugar ocupan en el problema planteado.

Por lo tanto la fase exploratoria ayudó a distinguir qué cuestiones terminológicas eran importantes para la investigación y por qué. Con lo que se concluye que los términos a analizar eran parte del proceso, puesto que no puede existir educación inclusiva si antes no hubiera existido la educación como tal. Y tanto un término como otro, deberían estar presentes para mejorar la atención a la diversidad de cualquier centro público de educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Madrid.

FASE II PREPARACIÓN

Realizando una revisión bibliográfica sobre el concepto de educación, se extrajeron del estudio de García Aretio (1989, pp. 14-19) la idea de profundización sobre el concepto de interés en la presente investigación. García Aretio realizó un estudio comparativo sobre 47 definiciones basadas en la recopilación de 184 definiciones del mismo concepto realizada por Blanco (1930, pp. 94- 116), y que seleccionó con criterio propio para realizar dicho análisis y proponer una nueva definición que aunara las coincidencias de su estudio.

El criterio concretado, en la búsqueda de precisiones con respecto al concepto de educación, llevó a la fuente principal a la que condujo García Aretio, depositada en la Biblioteca Nacional de España en donde se halló almacenada otra obra del mismo autor con fecha anterior, Blanco (1912).

En esta obra se encontraron 41 definiciones coincidentes como las que utilizó García Aretio añadiendo a Buisson y Denzel, que en la edición de 1930 no aparecen como tales y sí aparecen citados por otros autores (Buisson citado por Durkheim y Dentzel por A. Bain, 1912).

Con esta primera búsqueda se quiso realizar un análisis exhaustivo de fuentes primarias.

Fue encontrada una fuente más completa, que es la citada por García Aretio (por comprender 184 definiciones citadas por 109 autores, la edición de Blanco, 1930) aunque por su mala conservación se tuvo que solicitar en soporte Microfilm¹.

El último ejemplar de Blanco (1930), permitió profundizar sobre el concepto de educación y ampliar el estudio de García Aretio, antes mencionado.

En esta búsqueda se investigó a los autores más destacados en la obra de Blanco (1930), como son: Brain (1882) y Ardigó (1905) (cuyos ejemplares no fueron fácilmente asequibles para su análisis).

FASE III APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Una vez realizado el análisis de materiales, con la intención de analizar las fuentes principales, se halló que la obra más completa estaba representada en la de Blanco (1930) y se dispuso el análisis de cada una de las 184 definiciones y cada uno de los 109 autores citados en la misma. Para ello se realizaron tres categorizaciones que sirvieron para que el análisis fuera más completo. Estas categorizaciones estuvieron establecidas de la siguiente manera:

- *Autor y situación geográfica*: 79 definiciones de las 184. De las cuales 74 pertenecían a la fuente arriba mencionada y las 5 restantes son las añadidas para que el estudio fuera más completo y cercano a nuestro tiempo. De las 74 definiciones de Blanco a las 184 totales se desestimaron unas 110 definiciones sin incluir en esta investigación porque las citas no eran claras y no se pudo corroborar la fuente ni ubicar en una fecha exacta.

¹ Se cita la localización: Microfilm.1/96091. Biblioteca Nacional de España. Archivo que se encontraba registrado en Alcalá de Henares en donde se realizó el traslado del mismo para la presente investigación.

- *Orden cronológico*: 79 definiciones, desde 1792 hasta 2013. En donde se añadieron las definiciones aportadas por Blanco (1930), García Aretio (1989), García Aretio y Ruíz Corbellá (2001), Del Pozo Andrés et al. (2004), Touriñan y Sáez (2012) y Touriñan (2013) para hacer un análisis más completo y actual del concepto.
- *Agrupaciones según determinados patrones*:
 - Etimología: 3 definiciones.
 - Literarias: 7 definiciones.
 - Definición parcial: 3 definiciones.
 - Educación es...: 79 definiciones totales subdivididas en:
 - Desarrollo: 16 definiciones.
 - Esfuerzo: 17 definiciones.
 - Naturaleza: 10 definiciones.
 - Sobrenatural: 8 definiciones.
 - Moral: 12 definiciones.
 - Social: 7 definiciones.
 - Científica: 4 definiciones.
 - Evolución: 5 definiciones.

Para realizar el análisis exhaustivo de las cuantiosas definiciones, se propuso un método de trabajo basado en estrategias metodológicas mixtas, utilizando análisis cuantitativos y cualitativos. A partir de Creswell (2009), quien apoya y explica el método mixto-secuencial distinguiendo dos etapas en dicha metodología: en una primera fase se recopilan datos cualitativos o cuantitativos y en una segunda fase del otro método. Al recopilar los datos cualitativos, en primer lugar, se intenta explorar el planteamiento en su contexto, para después incrementar el entendimiento del problema y poder efectuar generalizaciones.

Por este motivo, el método de trabajo versará en la realización de un análisis cualitativo, que llevará a la realización de estudio cromático de categorías por cada definición para, posteriormente, realizar un recuento de apariciones y formular las posiciones que ocupaban dichas categorías respecto al concepto analizado, en el empeño de conocer qué contenidos prioritarios comprende el continente del análisis realizado.

Por ello, siguiendo un análisis cualitativo se ubicó el foco de atención, de cada definición aportada por Blanco (1930) , en la indagación de la aparición de 11 categorías analizadas previamente por García Aretio (1989, p. 18) en su análisis comparativo sobre el concepto de educación, las cuales estaban organizadas en:

- Perfeccionamiento.
- Intencional.
- Facultades humanas.
- Influencia.
- Fin.
- Ayuda.
- Autorrealización.
- Socialización.
- Proceso. Actividad.
- Conducción.
- Comunicación.

En el cuadro siguiente se puede apreciar cada una, identificadas mediante una organización cromática de categorías, lo que genera la siguiente leyenda:

CUADRO 1. ANÁLISIS CUALITATIVO CROMÁTIVO CONCEPTO DE EDUCACIÓN

LEYENDA	
Análisis cromático de categorías	
	1. PERFECCIONAMIENTO
	3. FACULTADES HUMANAS
	5. FIN
	7. AUTORREALIZACIÓN
	9. PROCESO/ ACTIVIDAD
	11. COMUNICACIÓN
	2. INTENCIONAL
	4. INFLUENCIA
	6. AYUDA
	8. SOCIALIZACIÓN
	10. CONDUCCIÓN
	12. INDIVIDUAL

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Se presenta como anexo (ver anexo) el análisis cromático identificativo de cada categoría apreciada en las definiciones.

Se prioriza la realización de un análisis cualitativo por entender que, la aparición de las categorías se debía realizar en el contexto de cada una de las 184 definiciones que fueron aportadas de la obra principal de Blanco (1930). El contexto de cada autor, que realizaba la definición del concepto de educación, fue el principal motor de este análisis. La identificación cromática de cada categoría permitió organizarlas y seccionarlas para pormenorizar la importancia que cada una de ellas le confería al concepto, concretando, de esta forma, a qué nos referimos cuando aludimos a dicho concepto.

Una vez fueron identificadas cada una de las categorías, con el análisis anterior, se dispuso la realización de la categorización cuantitativa de cada categoría. La misma, se realizó a modo de tabla, en donde se dispusieron las

doce categorías y cada uno de los autores, para señalar así, la categoría resaltada en cada definición de cada autor.

Se debe aclarar que de las 184 definiciones, que aportaba la fuente principal señalada, Blanco (1930), se tuvo que realizar una selección de todas ellas, puesto que en la misma obra, no se mostraban todos los datos de dichos autores y resultaba muy difícil la localización de varios de ellos. Por este motivo, y realizada ya una primera criba en las definiciones de Blanco, fueron seleccionadas finalmente 74 autores de dicha obra. Por otro lado, se amplió la misma hasta 2013 añadiendo a 5 autores más por su relevancia en el campo estudiado, lo que es presentado en la siguiente tabla:

TABLA 2. ANÁLISIS CUANTITATIVO CONCEPTO EDUCACIÓN

DEFINICIÓN CONCEPTO EDUCACIÓN												
CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
AUTORES												
1792												
1.P. MATÍAS SÁNCHEZ				X		X			X	X		
1804												
2.J.F. HERBART	X	X										
1825												
3.B.G.DENTZEL			X				X					
1846												
4.F.H.CH.SCHWARS	X	X	X									X
1853												
5.TH.WAITZ		X		X							X	
1862												
6.PLATÓN	X		X									
1874												
7.ARISTÓTELES										X		
8.B.OVERBERG										X		
9.J.A.ROEBUCH		X	X	X						X		
1878												
10. F.BERRA			X	X			X					

1880												
11. H.SPENCER										X		
1881												
12. M.CARDERERA	X	X	X	X	X		X			X		X
1882												
13. A.BAIN			X		X							
14. R.MACÍAS PICAVEA							X					
1885												
15. JOHANNOT		X	X	X	X					X		X
1886												
16. H.MARION		X	X	X			X		X	X		X
17. S.AGUILAR Y CLARAMUNT	X	X	X	X	X				X	X		X
1889												
18. J.SULLY		X		X					X	X		
1895												
19. P.DE ALCÁNTARA GARCÍA	X	X	X	X	X	X	X			X		X
20. A.MANJÓN	X	X		X						X		X
21. E.MANENOT		X	X	X						X		X
1899												
22. W.REIN					X					X		
23. E.BENOT		X	X	X					X	X		X
1900												
24. J.RUSKIN		X							X	X		
25. M.GUYAU		X		X	X					X		
26. P.JIMÉNEZ CAMPAÑA ESC.		X		X						X		
1901												
27. C.O.BUNGE		X	X	X				X		X		X
1903												
28. P.DIDÓN							X					
29. F.NICOLAY		X		X						X		

1905												
30. CH.ROLLIN		X								X		
31. NIÉMEYER		X			X			X		X		
32. MONSEÑOR F. DUPANLOUP		X		X					X	X		X
33. R.ARDIGÓ		X	X	X				X		X		X
34. F.GINER DE LOS RÍOS		X		X				X	X	X		X
1906												
35. G.LE BON		X										
36. G.RODRÍGUEZ GARCÍA		X		X			X			X		X
1907												
37. P.A.DUFRESNE		X								X	X	
1908												
38. G.AZCÁRATE							X					
1910												
39. M.PRÉVOST		X		X	X			X		X		X
40. V.MIRGUET		X	X			X		X		X		X
41. E.ROEHRICH		X		X	X	X	X		X	X		
42. LOMBROSO		X		X					X	X		
1911												
43. H.MÜNSTERBERG		X	X							X		X
44. E.DURKHEIM		X		X				X	X	X		
45. G.RICHARD		X		X				X		X		X
46. P.RUIZ AMADO		X		X						X		
1912												
47. F.FROEBEL		X								X		X
48. J.M.BALDWIN	X											X
1913												
49. J.DEWEY		X		X				X	X	X		
50. TH.SIMON		X		X						X		X
51. BRIDOU	X							X				X
52. P.ANTONIO OLDRA	X	X	X	X								X
53. ANTONIO MAURA		X		X	X					X		X
1914												
54. TH.DAVIDSON				X						X		
55. J.WILBOIS		X						X		X		X

1915												
56. P.NÅTORP						X						
57. P.VECCHIA		X		X				X		X		
1916												
58. P.BARTH								X				
59. L.GURLITT		X							X			
60. G.COMPAYRÉ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
61. N.TOMMASEO					X							
1917												
62. W.H.PYLE		X		X					X			X
1918												
63. M.STEIN		X	X						X			
64. J.MILL		X						X				X
65. STUART MILL	X			X								
66. L.CELLÉRIER		X		X						X		X
1919												
67. P.TEODORO RODRÍGUEZ			X									
1920												
68. E.BOUTROUX		X		X						X		
1922												
69. W.FOERTER										X		
1923												
70. J.INGENIEROS		X		X			X	X	X	X		X
1924												
71. WILLIAM JAMES		X		X	X					X		
72. L.DUGAS		X	X	X	X		X		X	X		X
73. G.MARAÑÓN	X											
1930												
74. R.BLANCO		X	X	X						X		X
1989												
75. L.GARCÍA ARETIO	X	X	X				X	X	X	X		X
2001												
76. L.GARCÍA ARETIO Y MARTA RUIZ CORBELLA	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X

2004												
77. MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS	X	X	X	X	X			X	X	X		X
2012												
78. J. MANUEL TORIÑAN. RAFAEL ALONSO		X	X	X					X	X		X
2013												
79. JOSÉ MANUEL TOURIÑAN		X	X	X				X	X	X		X
TOTAL	16	57	28	46	17	6	15	20	23	56	2	36

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como puede identificarse en la tabla que se acaba de exponer, se analizó además de las 11 categorías, una más que, por el carácter de la presente investigación se entendió necesaria, con lo que el número total de categorías analizadas ascendió a 12, las cuales se pasan a enumerar por orden (como el que presenta la tabla) para su mejor comprensión:

1. Perfeccionamiento.
2. Intencional.
3. Facultades humanas.
4. Influencia.
5. Fin.
6. Ayuda.
7. Autorrealización.
8. Socialización.
9. Proceso. Actividad.
10. Conducción.
11. Comunicación.
12. Individual

Una vez realizado este primer análisis cuantitativo de las definiciones estudiadas, se pasa a realizar otro análisis más profundo, en el que se propuso cuantificar el número de veces que en las definiciones aparecían las características analizadas, así como el porcentaje que representaban esas apariciones y finalmente qué posición de importancia ocupaban en el total de las mismas.

TABLA 3. ANÁLISIS CUANTITATIVO CONCEPTO EDUCACIÓN II

CARACTERÍSTICAS	NÚMERO DE VECES QUE APARECE	PORCENTAJE DE APARICIÓN	POSICIÓN EN FUNCIÓN DE LA APARICIÓN
1. Perfeccionamiento	16	20%	8º
2. Intencional	57	72%	1º
3. Facultades humanas	28	35%	5º
4. Influencia	46	58%	3º
5. Fin	17	25%	7º
6. Ayuda	6	8%	10º
7. Autorrealización	15	19%	9º
8. Socialización	20	25%	7º
9. Proceso/Actividad	23	29%	6º
10. Conducción	56	71%	2º
11. Comunicación	2	3%	11º
12. Individual	36	46%	4º
Total definiciones analizadas 79			

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Concluido el propósito, en relación a qué cuestiones eran relevantes en el concepto de educación, se pasa a realizar el análisis de resultados que concretará el estudio sobre dicho concepto.

FASE IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN: RESULTADOS

Para realizar un informe completo de los resultados obtenidos en esta investigación terminológica, se hará referencia a los objetivos planteados. Los objetivos planteados, en la presente investigación, tanto generales como específicos, se vertebran en 3 ejes fundamentales:

1. *Análisis (Plano teórico)*: Análisis evolutivo, normativo y conceptual en materia de Atención a la Diversidad.
2. *Causas (Plano teórico y práctico)*: Necesidades y causas en la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.
3. *Cambios (Plano práctico)*: Cambios que deben producirse para que la Atención a la Diversidad mejore en Educación Secundaria Obligatoria: Modelo Aula Compartida.

El objetivo número 1, relacionado con el Análisis en el plano teórico, más concretamente el conceptual es el central en dicho epígrafe. Por ello, se debe aludir al objetivo general de la presente investigación y a los objetivos específicos planteados en este capítulo primero:

- **Objetivo General:**

- Analizar las necesidades y causas en relación a la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria para realizar una propuesta de un modelo de organización docente que mejore esa atención en la Comunidad de Madrid.

- **Objetivos Específicos:**

Eje Fundamental 1 Análisis (Plano teórico):

1. Realizar un análisis evolutivo que nos permita tener una visión global de la Atención a la Diversidad.
2. Realizar un análisis normativo en profundidad sobre la Atención a la Diversidad en nuestro Sistema Educativo al que añadamos uno específico de la Comunidad de Madrid.
3. Realizar un análisis conceptual sobre los términos más actuales en relación a la Atención a la Diversidad.

El último objetivo específico y el objetivo general son, los que serán tratados con la intención de dar respuesta mediante los resultados extraídos de la investigación terminológica planteada sobre el concepto de educación.

Por ello, para el objetivo general en el análisis de necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad, se debe añadir que es un objetivo del que se irá dando respuesta en cada apartado de la presente investigación para, al final de la misma, llegar a completar cada análisis de cada eje fundamental de dicha investigación y así realizar unos resultados más completos al final de la misma.

En los resultados del análisis en relación al concepto estudiado, se encuentra que la educación es un concepto que comporta prioritariamente: intencionalidad, conducción e influencia con una implicación individual, atendiendo a sus facultades humanas en un proceso con una finalidad determinada de socialización y perfeccionamiento. Estos resultados convierten al objetivo específico tercero en realizable y acabado, orientando la consecución del objetivo general por entender, que tras realizar un escalafón de prioridades respecto al concepto analizado, de tal forma, se podrá realizar el

análisis de necesidades en relación a la temática que ocupa la investigación, teniendo presente, las características analizadas en este apartado.

CONCLUSIONES

Se concluye, no obstante, resultar representado el análisis conceptual sobre uno de los términos relevantes en la investigación, sentando la base de los posteriores análisis.

A tenor de la estructura planteada, se debe añadir que el análisis realizado para el objetivo general "*Analizar necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad para realizar una propuesta*", aporta en conclusión una base para dar respuesta al mismo, puesto que de él se derivarán los instrumentos de trabajo en el campo metodológico tanto en los posteriores grupos de discusión realizados así como en los cuestionarios aplicado en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, por entender que, si dentro de los mismos se quieren realizar propuestas de mejora en relación a las necesidades de dichos contextos, se debe entender que, en todos ellos, lo que se dirime es que la atención a la diversidad mejore, no mediante un proceso de instrucción, de entrenamiento académico sino desde la educación en sí misma en la que se deben basar todas las propuestas educativas en dichos centros.

Creemos que es una necesidad teórica, la aclaración terminológica del concepto, para poder realizar un análisis de necesidades completo que será aclarado posteriormente. Si no se conocen cuáles son las características que debe contener la educación, difícilmente se pueden averiguar las necesidades que se fraguan en relación a ella. Es por este motivo, y no por otro, que se entiende ofrecida una resolución parcelada a este objetivo general, que aunque a falta de encontrar esta respuesta completa, sienta la base para que se realice al final de la misma.

1.1.2.2. Análisis terminológico sobre el concepto de educación inclusiva

FASE I EXPLORATORIA:

Se debe remitir a la misma estructura realizada en el análisis del apartado 1.1.2.1., del capítulo primero.

Como ya fue expuesto, la investigación sobre el término educación inclusiva vino motivada por la escasa concreción que existe del mismo y por la reciente incorporación de éste en el tiempo. En algo más de veinte años, se viene departiendo sobre educación inclusiva, cada vez más ubicada, pero a la vez dependiente del contexto en el que se defina o se analice por lo que puede basar su finalidad en unas u otras cuestiones. La señalada, ha sido una de las críticas que determinados autores resaltan sobre el concepto, como Slee, (2012, p. 11) quien lo define: "(...) a ocultar las ideas tras un matorral de palabras", recordando que hay tantos acercamientos al concepto que existe una dificultad en hallar un lenguaje común. Hay autores como Echeita (2006, p. 76) que la definen como: "(...) una actitud y un valor". Arnáiz (2003, p. 150) también se postula definiendo la educación inclusiva como: "(...) un intento más de atender a las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo".

Esta última autora Arnáiz (p. 151), en el análisis contextual sobre la educación especial, introduce distintas definiciones sobre el término educación inclusiva, desde 1994 hasta 2001, que serán retomadas en fases posteriores.

Por este y no otros motivos parafraseando a Slee, el "matorral de palabras e ideas" es por lo que se dispuso realizar, con procedimientos similares, otro análisis sobre el término que aconteció, fundamentado en que si somos capaces de realizar esta categorización, también seremos capaces de identificarla en la práctica.

FASE II PREPARACIÓN:

Esta fase preparatoria, fue basada en la recopilación que realizó Arnáiz (2003), antes mencionada, en un intento por aclarar el concepto de educación inclusiva. En ese momento, se profundizó en la búsqueda de revisión bibliográfica que aportaran otras definiciones más actuales sobre el concepto analizado, para, hacer del presente estudio, una revisión más completa y actual en el tiempo llegando a realizar la misma desde 1994 (comenzada por Arnáiz) hasta 2014.

En dicha revisión se añade a La UNESCO (2005), Blanco (2006), La UNESCO (2009), Verdugo (2009), Parra (2010), Slee (2012) y por último El MEC (2014), por entender que, si el contexto de la presente investigación era educativo se debía analizar cómo el Ministerio de Educación y Cultura respondía a esta cuestión.

FASE III APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

Una vez elegidas las definiciones a analizar con respecto al concepto de educación inclusiva, fue enfocado el análisis a partir del mismo sistema que el análisis del concepto de educación. Para ello fue utilizada la misma metodología mixta apoyada por Creswell (2009), en la que se basó el análisis cuantitativo y cualitativo por entender que los resultados y conclusiones pudieran enriquecerse al utilizar diferentes herramientas.

En primer lugar, se realizó una organización de las definiciones cronológica que llevara a identificar el contexto de cada una de ella, para su mejor comprensión.

En segundo lugar, se dispusieron todas las definiciones sobre el concepto de educación inclusiva, realizando un análisis cualitativo, de las mismas, en base a las 12 categorías recogidas en la investigación anterior.

El análisis que se realizó fue cromático, en un intento por resaltar cada categoría en las definiciones e identificar así, la importancia de unas respecto a otras, que se adjuntan en el apartado de anexos, al final de la investigación, para su revisión. Se adelanta que la leyenda cromática es la misma que la del estudio anterior, para facilitar su comprensión.

El siguiente análisis que se realizó fue cuantitativo. En la búsqueda de complementariedad de las conclusiones se dispusieron en la realización de un recuento, de cada definición analizada, que se organizó a modo de tabla para su mejor comprensión:

TABLA 4. ANÁLISIS CUANTITATIVO CONCEPTO EDUCACIÓN INCLUSIVA

CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA 1994 HASTA 2014												
CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
AUTORES												
1994												
1. UNESCO	X	X		X	X			X	X	X		
2. YORK		X				X		X	X	X		X
1995												
3. PATTERSON		X	X	X	X			X	X	X		X
1996												
4. ARNÁIZ	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X
1999												
5. AMSTRONG		X	X	X				X	X			
6. PEARPOINT Y FOREST	X	X	X	X				X				
2001												
7. AINSWORTH		X		X				X	X			
8. DYSON	X	X							X			
2005												
9. UNESCO	X	X	X	X				X	X	X		
2006												
10. BLANCO	X	X	X	X	X	X		X		X		
2009												
11. UNESCO	X	X	X	X	X			X	X	X		
12. VERDUGO		X		X	X	X			X	X		
2010												
13. PARRA	X	X		X						X		
2012												
14. SLEE		X		X								X
2014												
15. MEC	X	X	X	X	X	X			X	X	X	
TOTAL	9	15	8	13	7	5	0	10	11	10	1	4

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Una vez realizado este primer análisis cuantitativo de las definiciones estudiadas, se configura otro análisis, más profundo, en el que se propuso cuantificar el número de veces que en las definiciones aparecían las características analizadas, así como el porcentaje que representaban esas apariciones y finalmente qué posición de importancia ocupaban en el total de las mismas, con el mismo método que el análisis sobre el concepto de educación. Se muestra una tabla que resume lo expuesto:

TABLA 5. ANÁLISIS CUANTITATIVO CONCEPTO EDUCACIÓN INCLUSIVA II

CARACTERÍSTICAS	NÚMERO DE VECES QUE APARECE	PORCENTAJE DE APARICIÓN	POSICIÓN EN FUNCIÓN DE LA APARICIÓN
13. Perfeccionamiento	9	60%	5º
14. Intencional	15	100%	1º
15. Facultades humanas	8	53%	6º
16. Influencia	13	87%	2º
17. Fin	7	47%	7º
18. Ayuda	5	33%	8º
19. Autorrealización	0	0%	11º
20. Socialización	10	67%	4º
21. Proceso/Actividad	11	73%	3º
22. Conducción	10	67%	4º
23. Comunicación	1	7%	10
24. Individual	4	27%	9º
Total definiciones analizadas 15			

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Concluida la intención en relación a qué cuestiones eran relevantes en el concepto de educación inclusiva, se pasa a realizar el análisis de resultados extraídos del mismo.

FASE IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN:

RESULTADOS

En relación a esta fase se realizará, como en fases anteriores, el mismo orden para la aclaración de resultados y conclusiones, que en la investigación anterior. Para ello se centrará la base en aquellos objetivos propuestos en la investigación que tienen relación con los estudios realizados el objetivo general y el objetivo específico número tres.

En relación al objetivo general: "Analizar las necesidades y causas en relación a la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria

para realizar una propuesta de un modelo de organización docente que mejore esa atención en la Comunidad de Madrid", se debe añadir que los resultados hallados comprenden que, la educación inclusiva, como continente debe añadir unos contenidos indiscutibles para que se identifique como tal y estos son: que debe ser intencional, con influencia, entenderse como un proceso de conducción hacia la socialización y el perfeccionamiento que sienta su base en las facultades humanas con el fin de ayudar al individuo.

CONCLUSIONES

Las conclusiones halladas para el objetivo general de nuestra investigación, al igual que los resultados, invitan a plantear que las respuestas a dicho objetivo no dependen únicamente de este apartado de la tesis doctoral presentada, depende en gran medida, como ya se ha mencionado, de la coherencia general de la misma, puesto que en ella se relacionarán distintas fases de la investigación que se irán desgranando, una a una, a lo largo de nuestro trabajo.

No obstante se pueden añadir conclusiones a la investigación sobre el complemento que conforma el concepto de educación inclusiva al concepto de educación, por entender que ambos forman un tándem inseparables en dicho estudio. No se podrá atender a la diversidad de forma adecuada sin tener presentes las características que conforman ambos conceptos.

Por lo tanto para aclarar las necesidades en relación a la atención a la diversidad se debe ir de lo general a lo particular, de la teoría a la práctica con el objetivo de servirnos de base a las herramientas posteriores que serán utilizadas en diversos estudios propuestos en la presente tesis.

En relación al objetivo específico del eje fundamental 1 Análisis (Plano teórico): "Realizar un análisis conceptual sobre los términos más actuales en relación a la Atención a la Diversidad", se entiende que los resultados hallados apoyan la conclusión final de haber realizado un análisis de los dos términos

más actuales en relación a la atención a la diversidad, habiendo proporcionado la clave sobre la que sustentar la parte metodológica que denote, posteriormente, el sentido completo de la misma.

1.1.2.3. Análisis terminológico sobre el concepto de educación y educación inclusiva

FASE I EXPLORATORIA

Una vez realizadas las dos investigaciones, una en relación al concepto de educación y otra al de educación inclusiva, por separado, se piensa que la mejor forma de hallar diferencias o similitudes en los mismos era realizar un estudio ampliado que comparase cada uno de ellos para poder identificarlos y extraer conclusiones al respecto.

Cuando se habla de *término o concepto* en la presente investigación, sabemos que según el Diccionario de la Real Academia española, a partir de ahora, DRAE (2014) en su versión digital, escogiendo la acepción número 8 es definida como: "palabra (II segmento del discurso)". Si seguimos en la búsqueda de *palabra* para esa reseña al *segmento del discurso*, añade, escogiendo su acepción número 1: "segmento del discurso unificado habitualmente por el acento, el significado y pausas potenciales inicial y final".

Si realizamos la misma búsqueda para *concepto* el DRAE (2014) lo define, en su acepción número 3, como: "Pensamiento expresado con palabras".

Siendo coherentes con las diferencias de expresar una u otra palabra que defina nuestro estudio, aludimos indistintamente al concepto o al término para referirnos a la educación o a la educación inclusiva puesto que, ambos, son conceptos y términos a la vez, por su forma así como por su condición.

Hechas estas aclaraciones de expresión, se continúa aludiendo a que la exploración está influenciada por las investigaciones anteriores. La exploración de cada término o concepto por separado fue la motivación para realizar un análisis conjunto.

FASE II PREPARACIÓN

La preparación realizada para la investigación, entre los dos conceptos, estuvo motivada en las investigaciones anteriores por separado de los mismos. Los autores que definieron el concepto de educación con sus 79 definiciones y los autores que definieron la educación inclusiva con sus 15 definiciones fueron la preparación para el posterior análisis conjunto.

Se observa que las diferencias en las definiciones están plagadas de visiones, valores, conocimientos, política, etc., que cada autor le confiere a sus experiencias personales y profesionales, de ahí las diferencias entre unas y otras dependiendo no sólo de las cuestiones antes nombradas sino también del momento histórico en el que las mismas se realizaron.

En total, la preparación se ha basado en el análisis de 94 definiciones entre los dos conceptos, en distintas épocas y trayectorias.

FASE III APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

La aplicación de la estrategia elegida ha mantenido la misma forma que en los anteriores apartados, utilizando el análisis mixto (cualitativo y cuantitativo) hacia una amplitud de hallazgos.

En primer lugar, se ha realizado una revisión cualitativa, de resultados extraídos de cada concepto analizado, con la ayuda de sendos análisis cromáticos utilizados en cada una de las investigaciones. Una muestra de la relación entre ambos puede verse expresada en el siguiente cuadro:

CUADRO 6. ANÁLISIS CUALITATIVO CONCEPTO EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

EDUCACIÓN	E. INCLUSIVA
Intencional	Intencional
Conducción	Influencia
Influencia	Proceso/actividad
Individual	Conducción
Facultades humanas	Social
Proceso/actividad	Perfeccionamiento
Social	Facultades humanas
Fin	Fin
Perfeccionamiento	Ayuda
Autorrealización	Individual
Ayuda	Comunicación
Comunicación	Autorrealización

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En segundo lugar, se realizó un análisis cuantitativo de datos extraídos en el análisis de recuento de repeticiones de las categorías analizadas. Comparando, cada una de ellas, en relación al número de veces que se habían nombrado y resaltando, alguna de las mismas, por la diferencia entre los dos conceptos, se expone, en la tabla siguiente, dichas comparaciones para su mejor comprensión:

TABLA 7. ANÁLISIS CUANTITATIVO CONCEPTO EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: FORMACIÓN DE CATEGORÍAS

TABLA COMPARATIVA CONCEPTOS EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA						
CARACTERÍSTICAS	CONCEPTO EDUCACIÓN	CONCEPTO E. INCLUSIVA	Desviación de uno respecto a otro	Media	Separa de la media	Escala valoración (menor importancia, + mayor importancia)
1. Perfeccionamiento	20%	60%	40	40	20	++
2. Intencional	72%	100%	28	86	14	++
3. Facultades humanas	35%	53%	18	44	9	++
4. Influencia	58%	87%	29	72,5	14,5	++
5. Fin	25%	47%	22	36	11	++
6. Ayuda	8%	33%	25	20,5	12,5	++
7. Autorrealización	19%	0%	19	9,5	9,5	+-
8. Socialización	25%	67%	42	46	21	++
9. Proceso/Actividad	29%	73%	44	51	22	++
10. Conducción	71%	67%	4	69	2	++
11. Comunicación	3%	7%	4	5	2	--
12. Individual	46%	27%	19	36,5	9,5	+-

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En tercer y último lugar, se continúa completando el análisis cuantitativo gracias a los datos de las repeticiones de las categorías analizadas en cada término y realizando una relación de porcentajes, diferencias de uno respecto a otro, medias, separación de dichas medias y posición de cada categoría respecto a otras. Estas diferencias han sido expresadas en la siguiente tabla:

TABLA 8. ANÁLISIS CUANTITATIVO CONCEPTO EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA II

COMPARACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA													
CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL DEFINICIONES
	PERFECCIONA.	INTENCIONAL	F. HUMA	INFLUENCIA	FIN	AYUDA	AUTORREA.	SOCIALIZ.	PROCESO	CONDUCC.	COMUNICA.	INDIVIDUAL	
EDUCACIÓN	16	57	28	46	17	6	15	20	23	56	2	36	79
	20%	72%*	35%*	58%	25%	8%	19%	25%	29%	71%*	3%	46%*	
EDUCACIÓN INCLUSIVA	9	15	8	13	7	5	0	10	11	10	1	4	15
	60%*	100%*	53%*	87%*	47%*	33%*	0%	67%*	73%*	67%*	7%	27%*	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los análisis mencionados, han sido orientados a la comparación entre los dos conceptos facilitando la comprensión de conclusiones mayores que las analizadas por separado.

FASE IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

RESULTADOS

En el estudio de todos los autores, la comparativa de los dos conceptos (educación y educación inclusiva) los 94 autores confieren el mismo lugar a tres características que destacamos para el estudio planteado, las referidas a Intencional (2), Fin (5) y Comunicación (11).

En el nivel más alto, en relación a la importancia de ambos conceptos, se halla la característica en la que los dos conceptos confieren la mayor importancia, la llamada "Intencional". En un nivel intermedio, todos los autores confieren que ambos conceptos deben estar preparados para un "Fin" por lo que se les confiere una finalidad. Y la última característica, a la que todos los autores le confieren menos importancia, es a "Comunicación". Parece más que interesante observar, que para la mayoría de los autores desde 1792 hasta 2014, estas tres características deben estar presentes en ambos conceptos.

Por otro lado, analizando el resto de características reseñadas en dicho estudio, es interesante observar que mientras que para el concepto de Educación la cuarta característica importante que resaltan los autores es la añadida por nosotros, "Individual" (12), es decir se le confiere importancia al sujeto, para la Educación Inclusiva dicha importancia es conferida al entorno, "Social" (8), al que se le concede la misma importancia encontrándose que ambos conceptos se posicionan casi en el mismo lugar las características 12 y 8, respectivamente, descubriendo que, para la Educación la característica "Individual" (12), estaría en un cuarto puesto y la característica "Social" (8), la posicionan en un séptimo lugar. Por el contrario, para el concepto de Educación Inclusiva, la característica "Social" (8) la posicionan en un quinto

lugar y la característica "Individual" en un décimo puesto, siendo así para ambos conceptos características importantes resaltadas en espacios contrarios.

La característica más nombrada en los dos conceptos ha sido la de "Intencional" (2). Por otro lado características como "Influencia" (4) y "Conducción" (10) parecen ser importante para ambos.

La característica número 1, "Perfeccionamiento", para el concepto de Educación (20%) no es tan importante que para el de Educación Inclusiva (60%), basándonos en los porcentajes extraídos, difieren uno respecto al otro considerablemente. De la misma forma observamos estas diferencias en características tales como "Socialización" (8) para Educación 25% para Educación Inclusiva 67%, "Proceso/Actividad" (9) para Educación 29% para Educación Inclusiva 73%.

Aunque las comparaciones entre los dos términos no son del todo adecuadas, por encontrarnos con más literatura acerca del concepto de Educación que con el Educación Inclusiva, por ser el último más reciente en el tiempo, sí podemos comparar determinados condicionantes que unen los dos conceptos y que los separan a la vez.

En relación a esta unión se resaltan con un asterisco (*) en la tabla anexa las características que han sido consideradas con un porcentaje adecuado de repeticiones encontradas en las definiciones estudiadas. A este respecto, en el concepto de Educación, esas características son: Intencionalidad, Conducción, Influencia e Individual.

Para el concepto de Educación Inclusiva, son resaltadas las siguientes: Intencionalidad, Influencia, Proceso/Actividad, Conducción, Socialización y Perfeccionamiento.

En estas relaciones, lo observado es que difieren el término Educación del término Educación Inclusiva. Para éste último hay que añadir tres características a las destacadas como son: Proceso/Actividad, Socialización y Perfeccionamiento.

Desglosadas estas características y aclarado el lugar que ocupa en la investigación, se concreta la realización de un cuestionario que, mediante preguntas abiertas y cerradas, haga hincapié en las características más importantes de los hallazgos presentados en relación a estos términos, anteriormente señalados, de tal forma que si para atender a la diversidad está en juego la Educación y la Educación Inclusiva, se entiende importante la opinión de los docentes en activo (laboralmente) con respeto al problema de la presente investigación, esta herramienta la adecuaremos en la segunda parte de la investigación (marco metodológico) en el apartado correspondiente a las etapas de la investigación, basada en cuestionarios docentes, para analizar las necesidades encontradas en la temática reflejada.

FASE IV INFORME

Para la realización del informe final, que aúne las conclusiones extraídas de todos los estudios anteriores, se ha querido realizar una extracción de conclusiones que componga una construcción de teorías, fortaleciendo la investigación realizada.

Para ello nos basamos en Suárez (2005), quien desgrana los aspectos básicos sobre el informe de investigación. De ella, se extrae el propósito del proceso que se presenta a continuación:

"Un paso más a partir de la extracción de los resultados es la construcción de teoría. Para ello es relevante conectar los resultados obtenidos con los objetivos de investigación, y que se construyan significados a partir de ellos." (Suárez, 2005, p. 120)

En este sentido, se ha elaborado, gracias a las indicaciones de Suárez, una tabla que ilustrará el proceso:

TABLA 9. CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEORÍA

CONTRASTE DE LA PROPIA TEORÍA DE PARTIDA CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS	CONTRASTE CON OTROS ESTUDIOS SOBRE LA TEMÁTICA	UTILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se encuentran semejanzas o diferencias? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Aparecen coincidencias o discrepancias en los resultados obtenidos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se extraen de ellas pautas de intervención, indicadores o recomendaciones con carácter de mejora?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se obtiene algún hallazgo que no ha aparecido hasta el momento? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puede aportar en cuanto al método de investigación utilizado en función de la temática? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos quedan sin explorar y qué problemas se han dado para llevar a cabo la investigación?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿No se encuentra algo que esperábamos? 		<ul style="list-style-type: none"> • Prospectiva de la investigación. Puntos básicos para su desarrollo.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN LA TEORÍA DE SUAREZ, 2005

Por ello, se irá desarrollando cada criterio, que permita profundizar en cada uno de ellos, construyendo los significados adecuados en el informe final:

CONTRASTE DE LA PROPIA TEORÍA DE PARTIDA CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Se observa que existen semejanzas y diferencias en relación a los dos conceptos estudiados. Las diferencias encontradas, que separan a los dos conceptos, son las referidas a las características que resaltan en las definiciones unos respecto a otros. Para el concepto de educación, se confiere mayor importancia a la parte "Individual" de cada sujeto en su experiencia educativa que a la parte "Social", sin embargo en cuanto al concepto de educación inclusiva, esta característica parece invertirse y se resalta antes la parte "Social" que lleva al respeto "Individual" de cada sujeto. Por otro lado el concepto de educación, parece no conferirle tanta importancia a la parte procesual y para el concepto de educación inclusiva el "Proceso" es una característica importante dentro del concepto. Desde el análisis de otra característica, el "Perfeccionamiento", parece resultar más importante para el concepto de educación inclusiva, que para el de educación. Conectando el proceso con el perfeccionamiento, parece observarse que el concepto de educación no resalta dichas características por encima de otras, mientras que para el de educación inclusiva, es importante que se realicen procesos o actividades que impliquen mejora. Estas características, parecen estar conectadas con otra de ellas como es la "Autorrealización", en donde hay grandes diferencias en relación a los dos conceptos, la educación le confiere importancia, mientras que la educación inclusiva no parece nombrarla en las definiciones que hemos seleccionado. Por último, nos gustaría destacar la diferencia encontrada en relación a la característica de "Ayuda", en donde para el concepto de educación, no es una de las características importantes que lo definan, comparada con el concepto de educación inclusiva, en donde se observa que hay varias referencias a la misma.

En relación a las semejanzas encontradas, se concluye que ambos conceptos están de acuerdo en resaltar la importancia de tres características por encima de otras analizadas como son: "Intencional", "Influencia" y

"Conducción". Al igual, pero con una visión en negativo, los dos conceptos están de acuerdo en resaltar que la característica menos importante, de las analizadas, es la relacionada con la "Comunicación".

Los hallazgos que se entienden no se han dado, hasta que no se han comparado los dos conceptos, son los analizados hasta ahora en su relación de diferencias y semejanzas.

Se esperaba que tras el análisis contextual de la educación especial, el cual motivó el análisis terminológico, se encontrasen notables diferencias entre ambos conceptos, puesto que el proceso histórico de ambos parecía separarse en el tiempo. Ha sido observado que ambos conceptos parten de las mismas características, uno es dependiente del otro, en tanto en cuanto, el concepto de educación es más general del cual emana el de educación inclusiva, pero parecía, por el análisis anteriormente nombrado, que ambos conceptos estaban separados no solo en la práctica sino también en la teoría. Al percibir el cambio de enfoque entre uno y otro se concluye que, los dos conceptos son necesarios y complementarios uno respecto al otro. Los docentes necesitamos partir de procesos individuales para llegar a procesos sociales y viceversa. Se piensa un error, decantarse por uno u otro, puesto que son complementarios y se entiende que dependiendo del momento y el contexto en el que se desarrollen actividades docentes deben incluirse y alternarse adecuadamente en una institución escolar.

En conclusión, la educación es el envoltorio que contiene la educación inclusiva, por lo que no se puede olvidar la parte individual de cada sujeto ni la parte social, otorgando la importancia que cada una tienen conferidas en cada proceso educativo.

CONTRASTE CON OTROS ESTUDIOS SOBRE LA TEMÁTICA

El contraste con otros estudios sobre la temática ha sido encontrado en los estudios realizados por Arnáiz (2003) y Aretio (1989), sobre ambos conceptos y de los que se ha nutrido dicha investigación para articular el propio.

Se observa que, aparecen semejanzas en relación al estudio de Aretio en relación a las características como "Intencional" e "Influencia", que definen al concepto de educación y de las que se desprende una importancia alta en relación con el mismo. Desde una perspectiva de menos valoración, menos característica nombrada o parte más negativa o de menores alusiones, se encuentra con la característica de "Comunicación", en donde, al igual que las anteriores, se observan semejanzas con el estudio realizado.

Por otro lado, se encuentran diferencias notables en relación a la característica que Aretio destaca en el concepto de educación, es la llamada "Perfeccionamiento", en el análisis realizado, dicha característica no ocupa los puestos más altos en alusiones referidas en las definiciones analizadas. Al igual que en el estudio de Aretio, la característica de "Conducción", es la menos nombrada, en las definiciones que analizó en 1989, y para el presente es una de las principales.

Arnáiz, en su análisis sobre la definición de educación inclusiva, le confiere una notable importancia a la parte social del mismo. Se ha encontrado que esta característica es esencial para el concepto, no antes que otras como las enumeradas en apartados anteriores. También, se debe aclarar, que el análisis de Arnáiz es notablemente diferente al de Aretio en enfoque. Aretio, analiza pormenorizadamente cada definición del concepto de educación, estratificándolas en categorías y Arnáiz, realiza un análisis no tan conceptual, sino más contextual de la educación inclusiva.

Por lo tanto, las aportaciones de ambos estudios al presente han sido notables. Se ha querido ampliar los mismos y concretar, para cada uno de ellos, las características más importantes halladas al igual que realizar una comparación entre ambos que iluminara el camino a seguir en la parte empírica propuesta.

UTILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Se cree finalmente, que de la investigación planteada se puede extraer pautas de intervención para la parte empírica, metodológica de la presente tesis doctoral, puesto que desgranadas estas características y aclarado el lugar que ocupa en ella, se constituye realizar un cuestionario que, mediante preguntas abiertas y cerradas, haga hincapié en las características más importantes de los hallazgos destacados en relación a los conceptos analizados, de tal forma que si para atender a la diversidad se necesita de la Educación y la Educación Inclusiva, se debe conocer la opinión de los docentes en activo (laboralmente) con respecto al problema de la investigación planteada.

El cuestionario mencionado, sienta las bases del inicio de la hipótesis propuesta, la cual se presenta descrita como:

“Es posible determinar causas y necesidades relacionadas con que la atención a la diversidad no se desarrolle de manera inclusiva en el alumnado de educación secundaria obligatoria con la intención de, una vez determinadas la mismas y tenidas en cuenta, implementar medidas inclusivas de atención a la diversidad en la etapa señalada mediante una propuesta organizativa, favoreciendo una mejora académica y de satisfacción de los alumnos, así como una mejora docente”.

El cuestionario docente elaborado, se compone de 6 bloques de contenidos, organizados en:

Bloque 0: El centro donde impartes docencia. Valoración de la atención a la diversidad. Conforme a las características de nuestro análisis terminológico lo asociamos con la característica de INTENCIONAL.

Bloque 1: Comunidad. Optimización de los recursos en pro de la comunidad. Conforme a las características de nuestro análisis terminológico lo asociamos con la característica de PERFECCIONAMIENTO.

Bloque 2: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Conforme a las características de nuestro análisis terminológico lo asociamos con la característica de CONDUCCIÓN.

Bloque 3: Actitud ante la atención a la diversidad. Conforme a las características de nuestro análisis terminológico lo asociamos con la característica de INFLUENCIA.

Bloque 4: Inserción activa. Todos. Conforme a las características de nuestro análisis terminológico lo asociamos con la característica de SOCIALIZACIÓN.

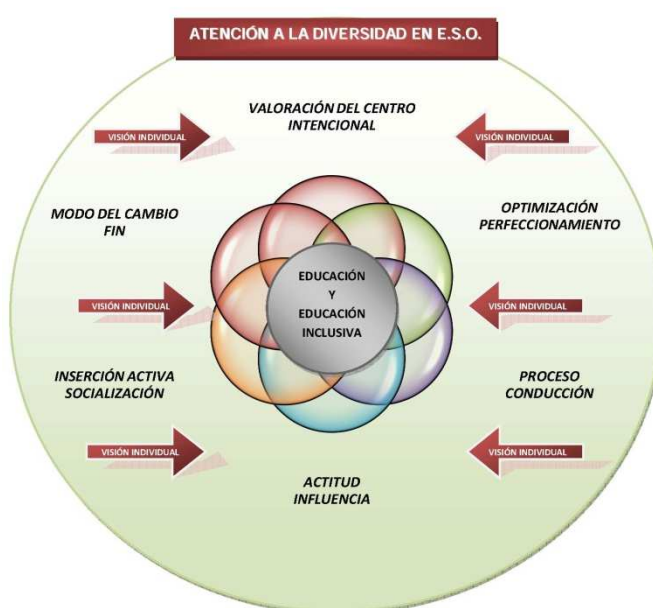
Bloque 5: Modo en el que se percibe el cambio. Conforme a las características de nuestro análisis terminológico lo asociamos con la característica de FIN.

La característica, analizada añadida al estudio de Aretio "INDIVIDUAL" (número 12), se contempla en que el cuestionario está destinado a un sujeto, individual. Se realizará una comparación, que parta de las visiones individuales de cada profesor, comparada con la del resto de sus compañeros de profesión.

El proceso de elaboración del cuestionario docente, así como la aplicación del mismo está comprendido en el apartado 2.

Por otro lado, el análisis del estudio terminológico, ofrece una visión conceptual sobre las características fundamentales a incidir en los centros, para que se produzcan cambios que hagan mejorar la atención a la diversidad. A continuación, se facilita un esquema aclaratorio de las características esenciales, extraídas de dichos estudios para valorar la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria:

GRÁFICO 3. CONCLUSIONES TERMINOLÓGICAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Por otro lado, se destacan algunas limitaciones de estudio sobre los análisis propuestos puesto que para realizar un análisis completo del concepto de educación y educación inclusiva, se debía haber analizado cada definición resaltada a lo largo de toda la evolución histórica, sin dejar ninguna definición de lado y examinado cada una de ellas pormenorizadamente. También se entiende, que ese no era el objetivo de la presente tesis doctoral, y por el tiempo que hubiera llevado hacerlo, se desistió en el intento de realizarlo.

Los problemas planteados en la elaboración de dicho análisis han sido, en relación a los ejemplares antiguos analizados, puesto que fue difícil localizarlos y acceder a ellos, en parte por su conservación y organización

dentro de la Biblioteca Nacional de España. Por otro lado el realizar una búsqueda de algunos autores, mencionados, pero no ubicados dentro de estos ejemplares, resultó en algunos casos una tarea imposible de realizar.

En relación a la prospectiva de la investigación terminológica, se debe concluir que las causas que han generado dicho análisis han venido derivadas de una aclaración paupérrima de las características que contienen dichos conceptos. Se ha nombrado a lo largo de este estudio que el concepto de educación es nombrado en numerosas ocasiones por muchos autores sin identificar expresamente qué cuestiones lo contienen. Algo parecido en relación al concepto de educación inclusiva, que en la motivación de definirlo quedaba ampliamente desarrollado y poco aclarado.

Las influencias, que se entienden, a matizar en el estudio, han sido extraídas de dos autores Aretio y Arnáiz, nombrados en varias ocasiones a largo del mismo, en sus estudios sobre ambos conceptos. Las situaciones deseables para que se diesen a partir del estudio realizado se concretan en ayudar en la práctica y reflexión docente para mejorar la atención a la diversidad.

FASE V VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA

En relación a la validación de la estrategia, se cuenta con los directores de tesis, que avalan el trabajo de investigación y que han realizado el seguimiento de cada resultado y conclusión extraída del estudio corrigiendo aquellas cuestiones susceptibles de serlo. Por lo que la estrategia de validación, queda concretada en la revisión de dos profesores de la Universidad Complutense de Madrid en la Facultad de Educación Centro de Formación del Profesorado.

1.2.

Análisis legislativo sobre la educación especial

Siendo coherentes con el proceso llevado a cabo en esta primera parte de la investigación, no se podía dejar pasar la oportunidad de analizar la legislación relacionado con la atención a la diversidad en España, para ir pormenorizando la normativa de la comunidad autónoma destacada, Madrid. Se cree que este capítulo cobra importancia, por un lado por el documento fehaciente de recopilación de legislación para futuros estudios y por comprender ser una herramienta fundamental en el análisis de la situación de la educación secundaria en la presente investigación.

Términos como validez, eficacia y justicia son muy sonados en el campo educativo. La intención, al ser relacionados con la normativa, es analizar, dentro del derecho, si la normativa que interesa cumple con estos tres requisitos, para que los centros puedan comprometerse con los mismos.

El análisis que se presenta, es un intento de fusionar educación y derecho, por la fuerte influencia que ejercen las dos disciplinas, una sobre otra, en este país. Esa gran dependencia, no podía pasar inadvertida y así se ha querido recoger, con la intención de indagar sobre ella para extraer las posibles causas y necesidades que emanan de las mismas, y así concretar, cada vez más, de dónde provienen, con el fin de realizar una fotografía, un retrato o una representación, lo más ajustada a la realidad, en torno a la atención a la diversidad en dicha etapa.

Se entiende que, cuanto más se aproxime esta realidad, las propuestas de soluciones serán más realistas y, si cabe, más certeras en su aplicación práctica.

Echeita et al. (2014, p. 27), regalaron interrogantes, recogidos en el intento de matizar el sentido del capítulo que se afronta en el presente trabajo: “¿Cómo hacer lo que ya sabemos que debemos hacer?, quizá a este interrogante la pregunta que le continúa sería ¿Sabemos qué debemos hacer?”.

Esta es la intención del presente análisis, encontrar aquello que debemos hacer.

La atención a la diversidad en educación, abarca una amplitud de contextos de los cuales se nutre y deben ser conocidos, con la intención de profundizar en ellos y ser analizados en la búsqueda tenaz de una mejora en secundaria.

Es incuestionable, que en los centros públicos la legislación vigente es vital, de ella nos nutrimos, máxime si hablamos de atender a la diversidad, para orientar el proceso educativo que se debe seguir en dicha atención.

En la presente investigación, esta base marca la diferencia en relación a la aplicación práctica, que en muchos centros de educación secundaria se interpreta y con ella se aplica, para atender a la diversidad.

En los institutos públicos de la Comunidad de Madrid, existe controversia con determinadas leyes que aluden a la atención a la diversidad de determinados alumnos, por la libre interpretación que realizan orientadores, equipos directivos, inspectores y los mismos profesores para atender a los alumnos. Esta diferencia de interpretación, radica en una aplicación específica que marca, para cada centro, el funcionamiento del mismo y en muchos casos, los valores que el centro tiene en referencia a la diversidad.

Por ello, y en la búsqueda de una interpretación justa, válida y eficaz de la legislación existente, el presente trabajo debe analizar cada una de las leyes, ordenes, reales decretos, decretos, instrucciones y circulares relacionadas con la educación especial, desde 1957 hasta 2012, para tener una visión ampliada de la realidad estudiada y encontrar las dificultades que hacen que la atención a la diversidad no mejore.

La estructura, que se ha utilizado para su detalle, se basa en agrupar la legislación por décadas para hacer un análisis que permita tener una idea ordenada y global del desarrollo normativo en materia de educación especial.

Este detalle sentará la base del apartado destinado a la validez, eficacia y justicia en la evaluación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en la que se profundizará en el análisis pormenorizado de la normativa en la evaluación de secundaria.

Se añade, en el apartado de anexos, una síntesis, a modo de tablas, que puede guiar el proceso que se detalla a continuación.

1.2.1. Análisis diacrónico normativo sobre la educación especial.

DÉCADA DE LOS 40 (1940-1949)

Durante esta década, al igual que durante las dos siguientes, la ley que regulaba el Sistema Educativo Español era la Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano.

Dicha ley no contemplaba la educación dirigida a los alumnos con discapacidad o con algún tipo de dificultad en su aprendizaje, se establecieron algunas medidas encaminadas a atender a este alumnado, como la creación de centros destinados a cierto tipo de discapacidades (sordera, etc.).

La Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria, con la que se pretende una reforma educativa que se ajuste al régimen político del momento (Franquismo). En ella se exaltan como valores pedagógicos de nuestro país algunos de los progresos que se han llevado a cabo en materia de discapacidad, como el primer sistema de educación para sordomudos, de Ponce de León, al que califica como un progreso sin precedentes en la historia de la pedagogía universal.

Continuando en esta misma línea de centros especializados en discapacidades concretas, en el artículo 33 de esta ley se crean las escuelas para anormales (físicos y psíquicos), sordomudos y ciegos, que se regían por reglamentos diferentes al del resto de escuelas.

En definitiva, la educación de los alumno que presentaban algún tipo de discapacidad en esta década, se caracterizaba por la segregación de este alumnado en centros especializados en las distintas deficiencias, diferenciados y separados del resto de escuelas en funcionamiento y

reglamento y en los que la atención proporcionada se basaba en los conocimientos sobre dicha deficiencia.

DÉCADA DE LOS 50 (1950-1959)

En los años 50, en nuestro país, no se producen cambios respecto a la década anterior a nivel de normativa, en lo que se refiere a la educación de las personas con discapacidad.

Por el contrario, a nivel internacional, a partir de la promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la necesidad de proporcionar una protección especial a los niños y niñas, la ONU promulga la Declaración de Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1958. En la misma se recogen una serie de principios a través de los que se pretende asegurar el cumplimiento de todos los derechos atribuidos a la infancia. El quinto de dichos principios establece que *“el niño física o mentalmente impedido o que sufre algún impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.”*

En definitiva, se puede decir que durante la década de los 50, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, existía cierta concienciación social sobre la necesidad de ofrecer a los alumnos con discapacidad una educación que favoreciera una mejora en su calidad de vida. En España, esta educación, sigue siendo una educación especializada centrada en la deficiencia en sí y en los conocimientos que se tenían sobre la misma, absolutamente separada del resto.

DÉCADA DE LOS 60 (1960-1969)

Los progresos y la conciencia socio-política en materia de una educación para todos, siguen haciéndose manifiestos a nivel internacional en la década de 1960. En este año, La UNESCO¹, en su convención, parte de los principios, recogidos en la Declaración Universal de los Derechos humanos, de no deber darse discriminaciones en materia de derechos y del derecho a la educación así como a la igualdad de oportunidades para todos.

En su artículo 1, define la discriminación como *“cualquier exclusión, limitación, distinción o preferencia que actúe en la educación de cualquier persona o grupo”*, y para evitar dicha discriminación, en su artículo 3 señala que los estados se comprometen a adoptar todas las medidas necesarias, tanto a nivel de legislación como de política nacional. Con el mismo fin, la educación deberá ser obligatoria y gratuita.

Al mismo tiempo, en nuestro país, el modelo de Educación Especial segregador y centrado en la propia discapacidad, sigue patente a comienzos de los 60, viéndose reafirmado por hechos como la promulgación del Decreto 3493/63, de 12 de diciembre, por el que se regula la enseñanza primaria oficial para no videntes.

Con anterioridad a dicho decreto, la creación de centros para los alumnos ciegos era una labor encomendada al estado. Pero a partir de esta norma, esta función es transferida a la ONCE evitando duplicidad de servicios.

A partir de este momento se extinguió el Colegio Nacional de Ciegos, y se crean centros cuya titularidad es de la ONCE, pero que deben contar con la autorización del Ministerio de Educación y proporcionar una educación basada en lo establecido en la Ley de Educación Primaria de 1945.

¹ UNESCO. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de febrero.

Poco tiempo después, y alentado por el importante impulso que está teniendo en los últimos años cuanto se refiere a la educación de las personas con alguna discapacidad, especialmente fuera de nuestro país, se redacta el Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial, que nace de las conclusiones obtenidas durante unas Jornadas Técnicas que se celebraron sobre la materia, señala la importancia de realizar una renovación en este campo por parte del Ministerio de Educación, que complete la labor que la sociedad está llevando a cabo en el mismo, creando para ello las Escuelas de Educación Especial y los Centros de formación del profesorado precisos.

Tal y como establece esta norma, a partir de este momento los centros de Educación Especial son destinados a niños y jóvenes que, por deficiencias e inadaptaciones físicas, psíquicas, sociales y escolares, estén incapacitados o tengan dificultades para seguir los estudios que les corresponde por edad.

En estos colegios, los profesores son maestros con estudios de magisterio primario o profesores de escuelas de formación profesional, con la especialización necesaria y se cuenta también con la presencia de psicólogos y personal sanitario.

Las escuelas de Educación Especial, como regulaba este decreto, dependían del Real Patronato de Educación Especial y este, a su vez, del Ministerio de Educación Nacional. Señala además que el Real Patronato tendría que elaborar un Plan Nacional de Educación Especial, para lo cual, previamente en este mismo decreto, se establecen las funciones y composición del Real Patronato.

Puede decirse que, a mitad de los 60 y a partir de este Decreto, se produce un cambio importante en materia legislativa referida a la educación de las personas con discapacidad en nuestro país, motivado también por los progresos sociales que se están produciendo a nivel internacional, de manera que se habla por primera vez de Escuelas de Educación Especial,

entendiéndolas como centros educativos y no meramente asistenciales ni destinados a una deficiencia o discapacidad específica, aunque siguen siendo segregadores y la educación que proporcionan se encuentre totalmente separada de la educación general.

DÉCADA DE LOS 70 (1970-1979)

En 1970, en España, se plantea la necesidad de una reforma en el sistema educativo, ya que la legislación que hasta el momento venía regulando el mismo era una ley centenaria (la Ley Moyano), por lo que los fines de la educación habían evolucionado y progresado desde entonces. Por lo tanto, se plantea un cambio de modelo que, entre otros aspectos, ofrezca igualdad de oportunidades a la totalidad de la población.

Se desarrolla entonces la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, también conocida como LGE.

Se establece que la Educación Especial tiene como finalidad preparar a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo cuando sea posible. Se prestaría también especial atención a los superdotados, para garantizar el beneficio de sí mismos, pero también el de la propia sociedad.

Para localizar y diagnosticar al alumnado destinatario de esta modalidad de educación, se establecieron medios como la existencia de servicios médico-sociales y de orientación educativa, que contarían con la colaboración de los maestros de preescolar, de EGB y de los licenciados y diplomados en Pedagogía Terapéutica.

Una vez detectadas y diagnosticadas las deficiencias, cuando estas fueran leves, los alumnos serían escolarizados en unidades de educación especial en centros de régimen ordinario y se haría en centros de educación especial sólo cuando la gravedad de la deficiencia lo hiciera estrictamente necesario. En ambos casos, los programas educativos se desarrollaban teniendo en cuenta las aptitudes del alumno, independientemente de su edad.

Prácticamente al mismo tiempo que en nuestro país se ponía en marcha la nueva reforma educativa planteada por la LGE, a nivel internacional la preocupación y el compromiso con los derechos de las personas con discapacidad seguía en aumento, como queda patente al redactarse por la ONU².

Basándose de nuevo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los pactos internacionales de derechos humanos y en las normas de progreso social de las instituciones, la ONU elabora esta declaración en la que, entre otros, se recoge el derecho de las personas con retraso mental a recibir una educación que permita desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes.

Mientras, en España, la nueva concepción de la educación especial introducida por la LGE hace necesaria la organización de los recursos personales destinados a ofrecer la respuesta educativa en los centros específicos, y con tal fin se redacta La Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1972, sobre confirmación de nombramiento de maestros en escuelas de educación especial, a través de la cual, los maestros de educación especial que tenían puestos provisionales en los centros específicos, pasado el periodo de provisionalidad, podían solicitar la confirmación definitiva en dichos puestos.

Además, puesto que la LGE establece, en su línea de búsqueda de igualdad de oportunidades, que se debe asegurar la adaptación a la vida social

² ONU, 20 de diciembre de 1971, la Declaración de Derechos del retrasado Mental.

y un sistema de trabajo al alumnado deficiente, se hace necesario un desarrollo normativo que asegure este aspecto, con la Orden Ministerial de 11 de julio de 1973, sobre adaptación de las enseñanzas que se imparten en centros de educación especial a las de formación profesional de primer grado.

A través de esta orden se pretende establecer la posibilidad de que los alumnos con discapacidad puedan cursar unos estudios equivalentes a la Formación Profesional de Primer Grado, con las adaptaciones que se consideren oportunas.

Para garantizar la posibilidad de que los alumnos pudieran cursar sus estudios de Formación Profesional en los centros de educación especial, tal y como se establece en la anterior Orden, se elabora la Resolución de 4 de diciembre de 1974 de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, por la que se regulan las solicitudes de autorización de Secciones de Formación Profesional en centros docentes de Educación Especial.

Para ello, los centros de Educación Especial que quisieran solicitar secciones de Formación Profesional, deberían hacerlo mediante solicitud al Ministerio de Educación y Ciencia. Una vez autorizada la Sección, estos centros podrían solicitar además las mismas subvenciones de las que disponían los Centros de Formación Profesional.

A mediados de los 70, aumenta la exigencia de solidaridad nacional y los avances en las técnicas educativas, médicas y científicas hacen necesario dar un nuevo impulso a la Educación Especial.

A tal fin se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, a través del Real Decreto 1151/1975, de 29 de mayo, mediante el cual se pretende dar respuesta a la complejidad de la Educación Especial, asumiendo las competencias que le corresponden al Ministerio de Educación y Ciencia en

este ámbito y que, hasta el momento, venía desarrollando la Dirección General de Educación Permanente y Especial.

Entre las funciones del Instituto Nacional de Educación Especial se encuentran la de establecer las directrices básicas para la educación especial, favorecer la participación de los diferentes organismos, definir los objetivos, estructura y contenidos de los programas de Educación Especial, potenciar la investigación y la prevención/detección, velar por la atención personalizada, establecer los criterios para decidir qué alumnos recibirán educación especial, asegurar la especialización y formación permanente del profesorado de Educación Especial, crear, dirigir y administrar los Colegios de Educación Especial y elaborar un Plan Nacional de Centros de Educación Especial que incluya las directrices, las necesidades de personal y demás aspectos propios de los centros de educación especial.

Para reconocer el verdadero valor de las acciones del Instituto Nacional de Educación Especial y seguir impulsando las líneas trazadas por este organismo, se funda el Real Patronato de Educación especial, a través del Real Decreto 1023/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifican determinados artículos del Real Decreto 1151/1975.

El Real Patronato, que estaba presidido por la Reina de España, contaba entre sus funciones más importantes las de impulsar la educación especial, coordinar las actividades de educación de los deficientes y establecer cauces de colaboración entre la iniciativa pública y privada.

Poco después se ve la necesidad de ampliar su ámbito de actuación a otros campos de la atención a las personas con deficiencias, por lo que se establecen algunas modificaciones, llevadas a cabo a través del Real Decreto 2276/1978, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. A partir de este momento, su nombre pasa a ser el de Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, se modifican algunos

aspectos de su composición y entre sus funciones se encuentran la prevención de deficiencias, asegurar la coordinación entre servicios, promover la calidad de la educación especial, impulsar la integración social de los deficientes, fomentar la investigación e información y promover iniciativas.

El mismo año que en España se crean el Instituto Nacional de Educación Especial y el Real Patronato, a nivel internacional ya se está planteando la necesidad de prevenir la incapacidad física y mental y de ayudar a los discapacitados a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad. A tal fin, la ONU redacta la Declaración de Derechos de los Minusválidos, de 9 de diciembre de 1975, que también pretende fomentar, en la medida de lo posible, su incorporación a la vida social normal, lo que incluye a la educación, de manera que en su artículo 6 establece que *“el impedido tiene derecho a la educación y a la formación que asegure el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y que favorezca el proceso de su integración o reintegración social”*.

Más tarde, en 1978 en España, el Instituto Nacional de Educación Especial elabora, tal y como estaba previsto al definirse sus funciones, el Plan Nacional de Educación Especial, a requerimiento del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

El Plan Nacional de Educación Especial define, por primera vez, a los sujetos a los que se dirige la educación especial, como aquellos que *“durante un periodo significativo de su vida no pueden seguir con aprovechamiento la educación ordinaria. En gracia a la sencillez terminológica, a todas estas personas se les llamará aquí deficientes: deficientes mentales, psíquicos o sensoriales”*.

Por primera vez se establece también la diferencia entre alumnos deficientes y alumnos con alguna dificultad en su aprendizaje, así como la atención que precisará cada uno de ellos. Se establece que las ayudas a estos alumnos serán prestadas por un profesor especializado, que será también tutor

de las aulas de educación especial, apoyado por el equipo de valoración y asesoramiento.

Por el contrario, los centros de educación especial, llamados también centros específicos, se destinan a los casos *“cuya educación es o ha de ser tan especial que el contexto de un aula escolar corriente no es el lugar donde se puedan impartir”*.

En 1978, las mejoras y cambios en el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes siguen produciéndose, en este caso a través del Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. Con él se crea la Comisión Permanente del Real Patronato, cuyas funciones son institucionalizar la coordinación de funciones y acciones de los diversos sectores en materia de deficientes, elaborar el Plan General de Actividades del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes así como la memoria anual y someter a junta de gobierno las propuestas e informes sobre asuntos referentes a la competencia del Real Patronato.

Ese mismo año, tiene lugar la promulgación de la Constitución Española de 1978, acontecimiento importante no sólo a nivel del cambio político y social que supone en España, sino también en la esfera de la educación y de la educación y derechos de las personas con discapacidad, que quedan constitucionalmente establecidos.

En vista a todo lo señalado hasta el momento, se puede afirmar sin lugar a dudas que la normativa desarrollada en la década de los 70 en nuestro país, da un impulso considerable a todo lo que tiene que ver con la educación de las personas con discapacidad y a la propia concepción de la misma. Impulso inspirado, en parte, por lo que sucede también a nivel internacional. Se percibe un importante aumento en la preocupación por la educación de las personas con discapacidad y se sientan las bases de la Educación Especial tal y cómo

iba a entenderse en el futuro, puesto que a finales de esta década, ya se está hablando de los principios de integración y normalización.

A nivel internacional, la atención al alumnado con deficiencias comienza a buscar las fórmulas que permitan el máximo desarrollo de sus posibilidades y ya no se le concede importancia únicamente a la deficiencia en sí misma, sino que se plantea la necesidad de poner medidas para prevenir la posible discapacidad que dicha deficiencia puede provocar en aquellos que la presentan.

DÉCADA DE LOS 80 (1980-1989)

Durante toda la década de los 80, el Sistema Educativo Español y, en consecuencia, la Educación Especial, continúan regulados por la LGE de 1970 y su desarrollo normativo.

El Real Patronato de Educación y Atención de Deficientes sigue realizando su función y, para optimizar y mejorar la calidad de la misma, se redacta la Orden Ministerial de 25 de junio de 1980, por la que se desarrolla la organización y funciones del Real Patronato de Educación y Atención de Deficientes. En ella, se establecen las funciones de los órganos de gobierno del Real Patronato, entre las que se encuentran la de patrocinar la elaboración de planes y programas para la prevención, atención y educación de los deficientes, asegurar la coordinación y el carácter interdisciplinar de las medidas que se tomen, impulsar la formación de los profesionales y promocionar la investigación.

Además, se constituye un Órgano Asesor para asistir técnicamente al Real Patronato, integrado por profesionales y expertos pertenecientes al sector público y privado.

En esta época, las personas con discapacidad reciben, de diversas administraciones, ayudas para facilitar su atención. Llegado el momento, se cree conveniente unificar o dar un trato legal coherente a dichas ayudas, que se considera, deben ser definidas y clarificadas legalmente. A tal fin se desarrolla el Real Decreto 620/1981, de 6 de febrero, sobre régimen unificado de ayudas públicas a disminuidos. En el mismo, se definían ayudas concretas destinadas a los disminuidos que estuvieran recibiendo educación especial y se establecían los requisitos para poder percibir dichas ayudas.

También en estos años se crea el Instituto Nacional de Servicios Sociales, como entidad gestora de los servicios de prestaciones de la Seguridad Social. En este momento parece necesario proceder a la unificación de las competencias en orden al reconocimiento de los derechos derivados de las condiciones de subnormal y minusválido. Para ello se desarrolla el Real Decreto 1723/1981, de 24 de julio, sobre reconocimiento, declaración y calificación de las condiciones de subnormal y minusválido. A partir de este se establecen los Centros Base para otorgar el grado de minusvalía y subnormalidad.

Meses después, este Real Decreto se ve desarrollado por la Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de 5 de enero de 1982, por la que se establecen normas para la aplicación y desarrollo del Real Decreto 1723/1981, sobre reconocimiento, declaración y calificación de subnormal y minusválido.

Establecía que, los dictámenes emitidos por el Centro Base, podían incluir, entre otras indicaciones, las relacionadas con las medidas educativas más adecuadas.

Continuando con la regularización de las ayudas destinadas a las personas con deficiencia o discapacidad, se publica la Orden Ministerial de 5 de marzo de 1982, por la que se desarrolla el Real Decreto 620/1981, sobre el régimen unificado de ayudas públicas a disminuidos. En cuanto a las ayudas dirigidas a la educación de esta población, estas podían ser concedidas para

tres servicios diferentes: enseñanza, reeducación pedagógica y reeducación del lenguaje.

Para poder recibir las ayudas destinadas a enseñanza, era necesario estar escolarizado en unidades, centros o secciones de educación especial.

En 1982 se publica la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, también conocida como LISMI, que supuso otro importante avance en materia de educación del alumnado con discapacidad y de la valoración social de esta población.

La elaboración se inspiró en los principios establecidos en la Declaración de Derechos del Deficiente de la ONU de 1971 y la de los Minusválidos de 1975, así como en el artículo 49 de la Constitución Española y en los principios de Integración, Normalización, Individualización y Sectorización³.

Las medidas destinadas a la promoción educativa, cultural, laboral y social de los minusválidos, se llevarán a cabo mediante su integración en instituciones de carácter general, excepto cuando la gravedad de sus minusvalías requiera servicios y centros especiales.

En Títulos posteriores se recoge la definición de persona minusválida, se habla sobre la importancia de la prevención de las minusvalías, el diagnóstico y la valoración de las mismas y de las prestaciones sociales y económicas en favor de las personas minusválidas.

Establece que los alumnos minusválidos serán escolarizados, siempre que sea posible, en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los programas de apoyo que establece la legislación vigente en la materia, y sólo en centros de educación especial cuando esta integración no sea posible.

³ Informe Warnock. Se recogen de forma legal por primera vez en nuestro país, con esta ley.

Dado que en la LISMI, así como con anterioridad en el Plan Nacional de Educación Especial, se establecía que, para proporcionar la educación adecuada a los alumnos con discapacidad, los centros debían contar con equipos multiprofesionales e interdisciplinarios que elaboraran las orientaciones pedagógicas a seguir con este alumnado, se hace necesario regular la composición y función de dichos equipos, para lo que se desarrolla la Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial.

Esta Orden establece que los equipos multiprofesionales debían orientar su actuación a los principios de integración e individualización, contribuyendo así al desarrollo del proceso educativo de los alumnos con discapacidad.

Sus funciones eran la prevención, valoración de las necesidades del sujeto y la elaboración del Programa de Desarrollo Individual de cada alumno, en colaboración con el profesorado.

Llegados a este punto, a partir de lo recogido en el Artículo 49 de la Constitución, en la LGE de 1970 en materia de Educación Especial, así como en los principios de la LISMI, que se basaban a su vez en los recogidos en el Plan Nacional de Educación Especial, se hacía necesario dictar las normas que permitieran asegurar el cumplimiento de los principios establecidos en la citada normativa. Para ello se redacta el Real Decreto 2639/1982, de Ordenación de la Educación Especial.

Este Decreto establecía como finalidad de la Educación Especial preparar a las personas que presenten deficiencias o inadaptaciones para su incorporación a la vida social y esto debía hacerse a partir de los principios de integración, normalización, individualización y sectorización.

Además, regulaba cuatro modalidades diferentes de llevar a cabo la educación especial: mediante integración completa en unidades ordinarias con

apoyos individualizados, integración combinada en unidades ordinarias y unidades de educación especial de transición, integración parcial mediante escolarización en unidades de educación especial en centros ordinarios y escolarización en centros específicos de educación especial. En cualquiera de los casos, la escolarización debía iniciarse cuanto antes, a ser posible desde preescolar.

Pero además de los alumnos con discapacidad, se observó que había otras personas que se encontraban en desigualdad ante el sistema educativo, por razones de capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, lo que hizo plantearse que la política educativa debía tener una proyección compensatoria de esas desigualdades e integradora.

En base a esta idea se desarrolló el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria.

En él se estableció que, la atención a los alumnos que se encontrasen en esta situación, se desarrollaría a través de un programa que abarcara desde servicios de apoyo escolar y creación de centros de recursos, pasando por campañas de alfabetización y cursos especiales para alumnos de 14 y 15 años no escolarizados, hasta la elaboración de modalidades específicas de ayuda al estudio y la incentivación de la continuidad del profesorado.

En el mismo año y para desarrollar y concretar lo establecido en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, la Orden Ministerial de 14 de junio de 1983, por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la educación especial, en lo que se refiere a los niveles de Preescolar y Educación General Básica.

A través de la misma se realizaron intentos por dar respuesta a la demanda social de integración en el sistema ordinario y en los niveles citados, configurándose como una primera medida que posibilitara el desarrollo de la educación especial en los demás niveles educativos.

De esta manera, la educación básica dirigida a los minusválidos se desarrollaría fundamentalmente en el sistema ordinario, recibiendo los programas de apoyo que fueran necesarios y la educación especial se destinaría a los casos en los que dicha integración en el sistema ordinario no fuera posible.

La educación de los disminuidos se impartiría en alguna de estas cuatro modalidades: 1. Integración completa en unidades ordinarias. 2. Integración combinada en centros ordinarios. 3. Integración parcial en centros ordinarios. 4. Escolarización en Centros Específicos.

En cualquier caso, fuese cual fuese la modalidad de escolarización por la que se optara, la evaluación de los alumnos se llevaba a cabo tomando como referencia los objetivos fijados en su Plan de Desarrollo Individual.

Posteriormente, y continuando con la política de ayudas institucionales para las personas con discapacidad y, concretamente, para favorecer su acceso a la educación, se desarrolla la Orden Ministerial de 26 de marzo de 1984, por la que se determina el procedimiento unificado a seguir para la tramitación de ayudas institucionales destinadas a la creación y funcionamiento de centros y servicios para deficientes.

Las ayudas a las que se refiere esta orden eran aquellas destinadas a la creación de centros que dieran atención a deficientes, pudiéndose utilizar para la compra de edificios, remodelación y ampliación de los mismos, eliminación de barreras arquitectónicas, adquisición de mobiliario, perfeccionamiento de personal o para la realización de actividades culturales, asociativas, comunitarias, de orientación a padres, etc. se establecen los requisitos para solicitar las ayudas y la documentación a presentar.

A mediados de los 80, las instituciones españolas se hacen eco de las medidas y planteamientos que se estaban llevando a cabo en otros países, a su parecer más acordes con la dignidad, las necesidades y los intereses de las

personas con deficiencia y discapacidad, encaminadas a su completa integración social y, en consecuencia, a su integración educativa.

En base a esta idea, se redacta el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.

En el propio Real Decreto, se justifica la publicación de una nueva normativa que ordene la Educación Especial sosteniendo que, el desarrollo de la Educación Especial y de los principios de Integración, Individualización, normalización y sectorización que se llevaba a cabo mediante el Real Decreto 2639/1982 de Ordenación de la Educación Especial, no era completo y que las medidas que en él se planteaban no estaban siendo cumplidas, por lo que se hacía necesaria la redacción de una nueva normativa que sustituyera a la anterior, contemplando de forma más amplia las medidas educativas destinadas a dar respuesta a los alumnos con deficiencia.

Con el fin de poder hacer efectivo lo recogido en el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, se redacta la Orden Ministerial de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la Integración en el curso 1985/1986.

En esta orden se planifica la educación especial para el curso 1985/1986 en centros ordinarios completos, de alumnos con deficiencias en Preescolar y el primer curso de EGB, al menos. De lo que se trataba era de introducir la integración en los centros ordinarios, de forma secuenciada, paulatina y ordenada, y tal como se estableció en el Real decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, esta implantación se prolongaría durante 8 años. Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos en el curso 1985/86, la integración continuaría introduciéndose en diferentes centros, por lo que se publicaron órdenes similares a esta también en los siguientes siete cursos escolares.

Por otro lado, para posibilitar el modelo de Educación Especial y de Integración Educativa prescrito en el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de

la Educación Especial, era necesario planificar y organizar los recursos personales con los que se iba a contar para poder ponerlo en marcha.

Para ello se redacta la Orden Ministerial de 30 de enero de 1986 por la que, en cumplimiento de la Disposición Adicional Primera del RD 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, se establecen las proporciones de personal/alumnos en esta modalidad educativa.

Esta orden estableció que cuando se tratase de centros ordinarios, el número de alumnos integrados en el aula ordinaria que precisasen refuerzo pedagógico continuado y tratamiento específico, no podía superar los 2 alumnos por aula y el número total de alumnos del aula sería de 25. En estos centros, la proporción de alumnos/profesor especializado de apoyo para el refuerzo pedagógico (educación especial) era de un profesor por cada 15-20 alumnos.

Cuando se tratara de aulas de educación especial, tanto en centros específicos como en centros ordinarios, la proporción iría en función del tipo de deficiencia que presentasen, siendo el mínimo de 3 a 5 alumnos y el máximo de 10 a 12 alumnos.

En la década de 1980, todavía existían en España algunos de los centros destinados a deficiencias concretas que en décadas anteriores se crearon con un fin puramente asistencial y que, por lo tanto, no estaban en consonancia con el modelo de Educación Especial recién adoptado en este periodo.

En 1986 se publica el Real Decreto 967/1986, de 11 de abril, por el que el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, de Sordos y de Pedagogía Terapéutica se transforman en Centros Específicos de Educación Especial de régimen Ordinario.

Hace referencia a que la LISMI de 1982 estableció los principios de Integración, Normalización, Individualización y Sectorización como principios en los que debía sustentarse la Educación Especial, y estos principios no estaban en consonancia con aquellos que condujeron a la creación de los Institutos mencionados, que además se conformaron para atender a personas de todo el territorio nacional. En consecuencia, se consideraba necesario modificar sus objetivos y adecuarlos a los propios de un centro de educación especial, que además tuviera un ámbito provincial.

Continuando con el proceso de adopción de medidas que favorecieran la Educación Especial integradora y normalizadora que se perseguía en aquellos momentos, se vio la necesidad de crear un centro de recursos que sirviera de ayuda a los centros que escolarizaban a alumnos con discapacidad. Para ello se desarrolló el Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

En él se señalaba que la respuesta educativa dirigida a los alumnos con deficiencias debía ser contemplada en un marco coherente y coordinado, de manera que pudieran llevarse a la práctica los principios y directrices recogidos en la LISMI de 1982 y en el RD 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. Por ello, se consideró imprescindible la creación de un Centro Nacional de Recursos de la Educación Especial, que atendiera a todas las deficiencias que podían encontrarse en los colegios.

Además del Centro Nacional de Recursos, para favorecer la integración del alumnado con deficiencias en los centros ordinarios y asesorar a los mismos sobre las medidas educativas más adecuadas en cada caso, en 1988 se crean los servicios psicopedagógicos y orientación educativa, a partir de la Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se convoca el Plan Experimental de los Servicios de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa (SAPOE) en centros de EGB.

En ella se señalaba, que además de los profesionales especializados como logopedas y los maestros de educación especial que ya estaban presentes en los centros ordinarios, y que debían actuar de forma coordinada, era necesario que los centros de EGB contasen con servicios específicamente encargados de la orientación y el apoyo psicopedagógico a los profesores especialistas de los centros.

Cuando finalizó el curso escolar, los resultados obtenidos fueron valorados como exitosos, por lo que se puso en marcha un plan para asegurar que este servicio orientador estuviera presente en todos los centros educativos en los siguientes años, tal y como se redactó en la Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se prosigue en el curso 1988/89 la experimentación de Proyectos de Orientación Educativa en centros públicos docentes de enseñanzas medias.

En 1989, a partir de la implantación de la integración educativa en los centros ordinarios y de algunos cambios sociales que se vienen produciendo, que cuestionan la educación especial tradicional así como el sistema educativo general, se gesta una reforma educativa cuyas propuestas ven la luz a partir de la publicación del llamado Libro Blanco para la Reforma Educativa, del Ministerio de Educación y Ciencia.

El Libro Blanco define por primera vez a los alumnos con necesidades educativas especiales, y lo hace en función de las ayudas que precisan para superar los objetivos de la educación. Al mismo tiempo, la educación especial deja de entenderse como aquella destinada a un grupo determinado de personas, para entenderse como los recursos puestos al servicio de estas personas, tratando de evitar establecer categorías de alumnos.

Durante el periodo de escolarización obligatoria, los objetivos de la educación de estos alumnos serán los mismos que los del sistema educativo general, pero llevando a cabo las modificaciones metodológicas y organizativas necesarias y contando con los recursos precisos. Además, si se considera

necesario, podrán realizarse adaptaciones del currículo, tomando siempre como punto de partida el currículo ordinario. Estas adaptaciones pueden suponer la priorización de determinados elementos del currículo, la inclusión de contenidos y objetivos específicos o la modificación del tiempo previsto para alcanzar ciertos objetivos.

Antes de establecerse legalmente la reforma educativa planteada en el Libro Blanco Para la Reforma Educativa, ya comienzan a tomarse algunas medidas legales que adecúen la respuesta educativa dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales a las propuestas de la misma y al modelo de integración educativa que se estaba instaurando en los últimos años, tratando de alejarse así de la concepción de la educación especial como sistema diferente del ordinario que se concebía en años anteriores, a partir de la LGE de 1970.

Se desarrolla entonces la Resolución de 15 de junio de 1989 por la que se transforman las Unidades de Educación Especial en centros ordinarios de EGB.

Esta resolución señalaba que, dado que en los últimos cursos se ha ido instaurando progresivamente el programa de integración en centros ordinarios, tanto con aulas de educación especial como sin ellas, esto ha generado que, especialmente en los centros que disponían de unidades de educación especial, se creara cierto desconcierto en la adecuada utilización de los recursos personales y en lo relativo a las funciones de cada uno de ellos. Por lo tanto, se hacía necesario establecer un marco de actuación en el que se integrara en una misma figura los distintos profesionales de educación especial de los centros ordinarios y se concretaran sus funciones.

A partir de este momento, los maestros de educación especial que trabajaban en las unidades de educación especial, pasaron a ser maestros de apoyo a todo el centro, tal y como sucede cuando participan en el programa de integración. De esta manera, los alumnos pasaron a formar parte del aula

ordinaria, pudiendo recibir el apoyo de este profesorado, pero fijando unos tiempos que se adecuasen a sus necesidades concretas y el resto de la jornada se presentaría en el aula ordinaria, junto con sus compañeros. En definitiva, a partir de este momento, las unidades de educación especial en los centros ordinarios desaparecieron, transformándose en la presencia de los maestros de apoyo para la educación especial.

A modo de resumen, se puede señalar que en la primera mitad de la década de los 80, la normativa desarrollada impulsa aquellos aspectos y principios de los que ya se empezó a hablar al final de la década de los 70: Integración, Normalización, Individualización y Sectorización. Es en la LISMI de 1982 cuando estos principios aparecen por primera vez recogidos en un documento legal. En base a ellos se ordena la educación especial, que podrá proporcionarse en centros específicos o, preferentemente y siempre que fuera posible, en centros ordinarios. En el caso del centro ordinario, podrían ser escolarizados en unidades de educación especial, las cuales fueron creadas a partir de la LGE de 1970. Estas funcionaban de forma aislada y al margen del resto del centro y el tutor era el maestro de educación especial.

En 1985 y a partir del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, comienza a instaurarse en España el modelo de Integración Educativa en los centros ordinarios y comienza a gestarse la necesidad de plantear una reforma educativa, cuyas propuestas quedan plasmadas más tarde en el Libro Blanco para la Reforma Educativa.

En el Libro Blanco (MEC, 1989), aparece por primera vez el término de alumnos con necesidades educativas especiales y la educación especial se plantea como el conjunto de recursos puestos a disposición de la educación de estos alumnos.

A partir de este momento, desaparecen las unidades de educación especial en los centros ordinarios y los maestros de educación especial pasan a ser maestros de apoyo al centro. La educación de los alumnos con

necesidades educativas especiales ahora debe partir de las enseñanzas establecidas para todos los alumnos, realizando las adaptaciones necesarias.

En consecuencia, la década de 1980 podría definirse, a nivel de normativa en materia de educación en nuestro país, como el periodo de transición entre la educación especial dirigida a un tipo de alumnos y paralela al sistema educativo ordinario planteada con la Ley General de Educación de 1970 y la reforma educativa que va a iniciarse en 1990, planteando la necesidad de contemplar la educación especial como los recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que lo precisen y en la que la educación de los mismos debe partir de las enseñanzas del currículo general, dando respuesta a los principios de integración y normalización.

DÉCADA DE LOS 90 (1990-1999)

En el inicio de la década de 1990, la ley que regulaba el sistema educativo todavía era la Ley General de Educación de 1970, pero ya se habían comenzado a dar los pasos para poner en marcha una reforma educativa que tendría lugar en pocos meses; en octubre se publica la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, también conocida como LOGSE, a través de la cual tiene lugar la reforma del sistema educativo de la que venimos hablando.

La LOGSE dedica el Capítulo I del Título V por completo a la Educación Especial, señalando que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar los objetivos de la educación establecidos para todos.

La valoración de las necesidades educativas especiales se llevará a cabo por equipos especializados y, a partir de ellas, se decidirán las medidas apropiadas, que se basarán en los principios de integración y normalización.

El sistema educativo dispondrá también de los profesores especializados que ofrezcan la respuesta educativa al alumnado con necesidades especiales y

los centros adecuarán su organización y el currículo para dar respuesta a la diversidad.

Tal y como se venía estableciendo hasta el momento, la LOGSE también recoge que los centros de educación especial se destinarán únicamente a aquellos casos en los que no sea posible ofrecer una respuesta educativa adecuada en el centro ordinario.

En definitiva, la LOGSE y su posterior desarrollo, en el cual nos centraremos ahora, venía a regular aquellas propuestas de reforma que se hicieron en el Libro Blanco.

Una vez publicada la normativa que ordena el sistema educativo, es necesario desarrollar las enseñanzas que van a ser prescriptivas en cada una de las etapas educativas que conforman el mismo. Dicho desarrollo se llevó a cabo a través de tres Reales Decretos de Currículo, uno para cada una de las tres etapas educativas. Estamos hablando del Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de Educación Infantil, el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria y el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

En Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos con necesidades educativas especiales detectadas en etapas anteriores, seguirán siendo atendidos.

En E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria, se hace mención a la necesidad de que los centros y los profesores concreten los diferentes aspectos de los currículos prescriptivos a las características del entorno y de los alumnos en los diferentes documentos del centro, pudiendo, en caso que sea oportuno, realizar adaptaciones curriculares individualizadas que se aparten significativamente del currículo, dirigidas a los alumnos con

necesidades educativas especiales. Tales adaptaciones podrán consistir en la adecuación de los objetivos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la modificación de los criterios de evaluación, así como en la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas o materias curriculares.

Estas adaptaciones tenderán a que los alumnos alcancen las capacidades propias de la etapa en cuestión y estarán precedidas de una evaluación de las necesidades educativas especiales.

En el caso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, habrá que determinar las condiciones en las que los alumnos con necesidades educativas especiales que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria podrán acceder a una formación adaptada que les cualifique para su incorporación al mundo del trabajo.

Una vez establecidas las enseñanzas prescriptivas para cada una de las etapas educativas, se hace necesario también regular los procedimientos a seguir para llevar a cabo los procesos de evaluación de las mismas. En este sentido se redacta la Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria y la Orden Ministerial del mismo día, sobre Evaluación en Educación Primaria.

Ambas recogen la idea de que el proceso de evaluación y el resultado del mismo, debe considerarse como el punto de partida para la adopción de medidas que favorezcan la respuesta a las dificultades que puedan encontrar los alumnos en su proceso de aprendizaje, como las medidas de refuerzo educativo o las de adaptación curricular, así como para la corrección y mejora del proceso educativo.

A mediados de esta década y continuando con las medidas encaminadas a garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades y a consolidar la autonomía de los centros docentes así como la

participación de todos aquellos que forman parte de la comunidad educativa, se publica la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).

Esta normativa recoge la necesidad de garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros financiados con fondos públicos y, para ello, los centros de una misma zona deberán escolarizar a estos alumnos en igual proporción, de acuerdo con los límites y recursos que las administraciones educativas determinen. Estas deberán dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado.

En este momento, el proceso de implantación del Programa de Integración en los centros ordinarios ya estaba en su noveno año, y dada la valoración positiva de los resultados obtenidos hasta el momento, se hace patente la necesidad de revisar y actualizar las condiciones en las que se estaba llevando a cabo dicho programa, para adecuarlas al nuevo modelo educativo introducido con la LOGSE.

Se publica para ello el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con necesidades Educativas Especiales.

Este Real decreto viene a regular los aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y organización de la atención educativa dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, asociadas a su historia escolar o debido a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

Como novedades respecto a normativas anteriores sobre la materia, el Real Decreto 696/1995 introduce un capítulo dedicado a los alumnos con sobredotación intelectual, estableciendo que se garantizarán las medidas para que puedan alcanzar los objetivos de la educación y desarrollar al máximo su s

posibilidades y capacidades. Por otro lado, se establece que los alumnos con necesidades educativas especiales, podrán permanecer un año más en la etapa de Educación Infantil si se considera necesario, y que la escolarización en esta etapa solo se realizara en centros de educación especial en casos excepcionales. En el caso de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, señala que en posteriores desarrollos legales se determinaran las medidas para la flexibilización de la escolarización y permanencia en dicha etapa.

Se habla por primera vez de los centros ordinarios de escolarización preferente para determinados alumnos con necesidades educativas especiales, cuyas necesidades comporten un equipamiento especial o una especialización profesional difícilmente generalizable, tanto en Educación primaria como en la Secundaria Obligatoria.

Respecto a la Educación Secundaria, se garantiza una oferta de Formación profesional adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, entendiéndose por Formación profesional Especial la adaptación de los módulos y ciclos de Formación Profesional reglada y de los programas ordinarios de Garantía Social así como el componente de Formación Profesional que tienen los Programas de Transición a la Vida Adulta de los centros de educación especial.

Una vez finalizada la secundaria obligatoria, se velará porque los alumnos con necesidades especiales que han obtenido la titulación de la etapa, cuenten con los medios necesarios para poder proseguir sus estudios. En lo que se refiere a la escolarización de los programas de Garantía Social, se destinarán a los alumnos que no están preparados para cursar el Bachillerato o la FP de grado medio. Estos estudios podrán cursarse en la modalidad de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales o en régimen de integración.

Respecto a la escolarización en los centros de educación especial, además de lo ya establecido en normativas anteriores, se señala que (en estos centros) se impartirán las etapas de Educación Básica Obligatoria (EBO) y de Transición para la Vida Adulta (TVA), incluyendo asimismo los programas de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales y el segundo ciclo de Educación Infantil.

Como acabamos de ver, para decidir aspectos como las medidas de adaptación o la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso, es paso previo la realización de la correspondiente evaluación psicopedagógica, por lo que se precisa de una normativa que regule los procedimientos para la realización de la misma así como las decisiones a tomar a partir de sus resultados. Dicha normativa es la Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta Orden Ministerial define la evaluación psicopedagógica y establece que, como ya hemos dicho, esta evaluación será necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales y, en el caso de que así sea, para la toma de decisiones relativas a su escolarización, para la flexibilización extraordinaria del periodo de escolarización, para la elaboración de adaptaciones curriculares significativas, para propuesta de diversificaciones del currículo, para la determinación de apoyos y recursos específicos complementarios y para la orientación escolar y profesional una vez finalizada la enseñanza obligatoria.

Las conclusiones derivadas de la información obtenida en la evaluación se recogerán en el informe psicopedagógico, en el que se refleja la situación evolutiva del alumno en los diversos contextos de desarrollo, las necesidades educativas especiales si las hubiera y las orientaciones para la propuesta

curricular y el tipo de ayuda que puede precisar el alumno durante su escolarización.

Al mismo tiempo que la anterior se publica la Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

En ella se establece que la evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes, considerándose como significativas aquellas que modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los correspondientes criterios de evaluación.

Las calificaciones en las áreas o materias objeto de adaptación, se expresarán en los mismos términos que las establecidas con carácter general. En el caso de la ESO, Bachillerato y FP, en las actas de evaluación se añadirá un asterisco (*) a la calificación que figure en la columna de la materia objeto de adaptación.

El principio de igualdad de oportunidades en educación no implica únicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que también hay otros alumnos que, por encontrarse en situación de desigualdad y desventaja social o cultural, pueden presentar dificultades en el desarrollo del proceso educativo. Por ello es necesario establecer medidas que ayuden a compensar dichas desigualdades, y para esto se redacta el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación.

En esta década, los centros de educación especial se entienden como un recurso más de la atención a la diversidad dentro del sistema educativo y que, al igual que todas las medidas dirigidas a este fin, debe responder al principio de normalización. Por lo tanto, en estos centros debe perseguirse el desarrollo de las mismas capacidades que se establecen en el currículo general.

En 1996, la Resolución de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria de los centros de Educación Especial.

En ella se dan orientaciones para adaptar el currículo ordinario a las características y peculiaridades propias de los centros de educación especial y de los alumnos que escolarizan. Para ello, los centros de educación especial deberán tomar como punto de partida el currículo de Educación Primaria, pudiendo introducir también capacidades de otras etapas educativas.

Casi al mismo tiempo se publica la Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Esta flexibilización podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como en la reducción de la duración de un ciclo educativo, reduciendo la duración de la escolarización obligatoria un máximo de dos años, que no sean de la misma etapa educativa.

Como estamos viendo, gran parte de las decisiones encaminadas a ofrecer la respuesta educativa los alumnos con necesidades educativas especiales, desde la propia escolarización hasta la elaboración de las adaptaciones curriculares o las medidas de flexibilización, parten del proceso

de identificación de dichas necesidades y de las orientaciones de los profesionales que conforman los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Por lo tanto, en su momento fue necesario regular la organización y funciones de estos equipos profesionales. Para ello se redactó, por un lado, la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria, y por otro la Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

El Departamento de Orientación ejerce sus funciones en los Institutos de educación secundaria y estas están relacionadas con la orientación académica, psicopedagógica y profesional, con la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales y con el apoyo a la acción tutorial y al consejo orientador, todo ello en el marco de atención a la diversidad. Para ello cuentan con diferentes profesionales, concretamente un especialista de psicología, pedagogía o psicopedagogía que será el jefe del departamento, los profesores de los ámbitos, los maestros de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad.

Continuando con la elaboración de los Proyectos curriculares y la organización de los centros de educación especial, que hasta el momento se había centrado especialmente en la Enseñanza Básica Obligatoria, se desarrolla la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial.

Recordemos que la Formación Profesional especial puede suponer desde la adaptación de los módulos y ciclos de la Formación Profesional

reglada y de los programas ordinarios de Garantía Social, hasta la modalidad específica de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales o al componente de Formación Profesional que se puede incluir en los programas de TVA que se imparten en los centros de educación especial.

Para facilitar y orientar a los centros en la elaboración de los Programas Educativos y Proyectos Curriculares de los programas para la TVA, se redactó la Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programa de Formación para la Transición a la Vida Adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria.

La década de 1990 se puede nombrar como la década de la Reforma Educativa, tanto a nivel general como a nivel de educación especial. Se trata de un periodo muy fructífero en lo que se refiere al desarrollo normativo encaminado a regular la educación especial y atención a la diversidad, en el que se hace patente el esfuerzo por instaurar, tanto en la teoría como en la práctica, los principios de integración y normalización. Tanto es así, que parte del desarrollo legal en materia de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales de esta etapa continúa vigente en la actualidad, a falta de desarrollo posterior. Es la década en la que se desarrolla y se regula legalmente la educación especial como conjunto de recursos encaminados a dar respuesta a los alumnos que presentan dificultades en el proceso de su aprendizaje, se habla de alumnos con necesidades educativas especiales y no de alumnos con deficiencias, ordenándose legalmente la educación para este alumnado.

Se establece el modelo de currículo abierto y flexible, que permite dar respuesta a la diversidad del alumnado, a partir de la posibilidad de establecer concreciones en función de las características de los contextos y de los

alumnos, hasta llegar a la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, en lugar de tratarse de elaborar para ellos programas paralelos.

Se organizan y regulan los recursos personales cuyas funciones se dirigen a mejorar la calidad de la educación, en lo que se refiere a atención a la diversidad. Los centros cuentan con la presencia de los maestros especializados en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, como recurso del centro y al servicio del mismo y de los alumnos.

Es, por tanto, la etapa en la que los Principios de Integración y Normalización se instauran definitivamente de forma legal.

DESDE EL AÑO 2000 HASTA LA ACTUALIDAD

En la década de los 90, además de producirse la reforma educativa introducida por la LOGSE (ley que seguía regulando el sistema educativo a comienzos de la década que nos ocupa), tuvo lugar, siguiendo lo establecido en la Constitución Española de 1978, el traspaso de Competencias en materia de Educación a las Comunidades Autónomas. A partir de ese momento, las Comunidades tienen libertad para concretar lo establecido a nivel nacional, a las características propias.

En la Comunidad Autónoma de Madrid, que es en la que nos vamos a centrar, en lo que se refiere a la educación especial o de los alumnos con necesidades educativas especiales, no se hizo uso de esta autonomía hasta 2001, cuando se vio la necesidad de regular y organizar de forma más concreta las medidas dirigidas a la atención de los alumnos con sobredotación intelectual, a partir de la Resolución de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el periodo

de escolarización obligatoria de dicho alumnado. Además de lo anteriormente establecido en normativas anteriores, esta resolución introduce, además de las medidas de anticipación de la escolaridad obligatoria y la reducción del periodo de escolarización, la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento para este alumnado.

Casi dos años después y a nivel nacional, justificándose en las importantes deficiencias que presentaba el sistema educativo del momento y que había que subsanar en beneficio de la sociedad, a pesar de los avances que había experimentado la educación española en los últimos tiempos, impulsado por las diferentes reformas educativas, se plantea una nueva reforma, a partir de la publicación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), coincidiendo con un cambio político. A partir de este momento, queda derogada la LOGSE de 1990, que venía regulando el sistema educativo hasta el momento, pero no sucedió lo mismo con gran parte de su desarrollo normativo, que continuó vigente a falta de desarrollo legal de la LOCE en muchos de sus aspectos, como es el caso de lo relativo a la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En lo que se refiere a la atención a la diversidad y al alumnado con necesidades especiales, introduce un cambio terminológico hablando, por primera vez, de alumnos con necesidades educativas específicas, en el Capítulo VII del Título I, capítulo que dedica por completo a este alumnado. Dentro de este alumnado incluye a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados y a los alumnos con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, como novedad, separa a los alumnos con sobredotación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por lo demás, no introduce ningún cambio en lo referente a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales respecto a la LOGSE

en lo que tiene que ver con organización, recursos, edades y periodos de escolarización, etc.

A fin de desarrollar lo establecido en la LOCE en materia de atención a los alumnos con sobredotación intelectual, se redacta el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para alumnos superdotados intelectualmente.

En él se establece que la decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo se tomará cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y el desarrollo de estos alumnos.

La flexibilización consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponde por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta 3 veces en la enseñanza básica y una vez en la postobligatoria y deberá ir acompañada de medidas y programas de atención específica.

El mismo año y a nivel autonómico, en la Comunidad de Madrid se publica la Circular de la Dirección General de Centros Docentes, relativa a la organización en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad.

A través de esta circular se pretende organizar, a nivel autonómico, la función de los maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) en los centros ordinarios, ya que la presencia de estos profesionales se ha incrementado en los centros públicos con el fin de aumentar los recursos con los que cuentan los centros para desarrollar el Plan de Atención a la Diversidad.

La Consejería de Educación, también concretó lo establecido a nivel nacional en el Real Decreto 943/2003, en el ámbito de sus competencias la Comunidad de Madrid, en lo referente a la atención de los alumnos con sobredotación intelectual, a través de la Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación, por la que se regula, con carácter excepcional, la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.

La única novedad que introduce respecto a la normativa anterior, es la posibilidad de que, en casos excepcionales, se pueda autorizar la medida de flexibilización más de 3 veces a lo largo de la enseñanza básica.

Recordemos que, a partir de la LOGSE y del Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se reguló la posibilidad de creación de centros ordinarios de integración preferente para determinados alumnos con necesidades educativas especiales. A partir de esta normativa, la Comunidad de Madrid desarrolla la Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales.

En esta se recuerda que la atención dirigida a este alumnado, hasta el momento de publicación de esta Resolución, en la Comunidad de Madrid se ha concretado en los centros de educación especial, escuelas infantiles o en colegios públicos de infantil y primaria, con apoyos educativos.

Dentro de la flexibilidad curricular que se introdujo con la reforma educativa de 1990, se encontraba la posibilidad de establecer las medidas oportunas que permitieran dar respuesta a la diversidad del alumnado de los centros concretos, medidas que deben quedar recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de los centros. A nivel autonómico, la Comunidad de Madrid concreta lo relativo a la elaboración de este documento

a través de las Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad.

Establecen que la atención a la diversidad es un concepto que debe englobar a todo el alumnado de los centros y que requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones encaminadas a adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos del centro, incluyendo los organizativos.

Se define el Plan de Atención a la Diversidad y se establece los elementos que lo integran, entre los que se encuentran las medidas a adoptar. Estas pueden ser medidas generales, medidas ordinarias y medidas extraordinarias.

Se recogen también los ámbitos y dimensiones que comprende el Plan de Atención a la Diversidad, el seguimiento y evaluación del mismo y el calendario para su elaboración y actualización.

Continuando con el desarrollo autonómico en materia de educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se redactan las Instrucciones de 20 de enero de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por las que se regula, con carácter excepcional, la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursará los programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en centros de educación especial, en el curso 2006/2007.

El Real Decreto 696/1995, de ordenación de educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, establece que el límite de edad para permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de 20 años. Posteriormente, la LOCE de 2003 establece que, en cualquier caso, el límite de edad para permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de 21 años.

Por su parte, estas instrucciones autorizan, con carácter excepcional y previa conformidad de la familia, la permanencia hasta los 21 años de los alumnos que están escolarizados en centros de educación especial, siempre que se cumplan una serie de requisitos que también aparecen recogidos en este documento legal.

Este mismo año, a nivel nacional, coincidiendo nuevamente con un cambio político en nuestro país, se establece una nueva reforma en cuanto a la legislación que regula la organización de nuestro Sistema Educativo, y que por el momento, es la que continúa vigente en la actualidad.

Estamos hablando de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Este cambio normativo se justifica señalando que, desde 1990, se ha producido una proliferación de leyes educativas en nuestro país y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a la normativa aplicable a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. Por lo tanto, se consideró necesario simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla.

Se define la educación como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades. Para ello, entre los principios en los que debe basarse la educación, se recoge el principio de Equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la Inclusión Educativa y la no discriminación, que actúe como elemento compensador de las desigualdades, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Con este propósito, cuando se habla de la Educación Primaria, se establece que en esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las

dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Los mismos propósitos de atención a la diversidad se tienen respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, incluyendo también el principio de educación común.

La LOE dedica su Título II a la Equidad de la Educación y, dentro de este, en su Capítulo I se introduce un nuevo cambio terminológico, al referirse a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En cuanto a las medidas dirigidas a este alumnado, incluye las que se refieren a los alumnos con necesidades educativas especiales, los alumnos con altas capacidades, los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español y la compensación de las desigualdades educativas.

Se establece que todas estas medidas se llevarán a cabo tomando como referencia los principios de Normalización e Inclusión Educativa.

Además de la nueva terminología respecto al alumnado que nos ocupa y de la incorporación del principio de Inclusión educativa como principio fundamental que debe guiar la educación de este alumnado, más allá del principio de Integración en el que se basaba la normativa anterior, no se introducen novedades en lo que se refiere a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Puesto que en la LOE se asegura que las administraciones deben facilitar la integración social y laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales, y para ello fomentarán las ofertas formativas adaptadas a sus necesidades, la Comunidad de Madrid, con el fin de hacer esto posible, desarrolla la Resolución de 21 de junio de 2006, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de transición a la vida adulta.

Según este documento, los colegios públicos de educación especial promoverán, con carácter voluntario, la realización de Prácticas en Centros de Trabajo, suscribiendo para ello acuerdos de colaboración con empresas u otras organizaciones, que permitan la realización de actividades orientadas a una futura inserción laboral.

Para ello, se desarrollará un Plan de Actividades que el alumno debe realizar durante su periodo de prácticas, que tendrá carácter individualizado y será elaborado conjuntamente por el profesor tutor de las prácticas, el orientador y el profesor técnico de servicios a la comunidad, de forma consensuada con el responsable de la empresa e informando al equipo docente del colegio.

Como dijimos anteriormente, dentro de las medidas encaminadas a dar respuesta a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, se encuentran las de compensación de las desigualdades educativas. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para desarrollar y concretar este aspecto en su ámbito de actuación, redactó la Resolución de 21 de junio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica n los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

En ella se establecen los objetivos de las actuaciones de compensación educativa y sus destinatarios, el profesorado y los recursos complementarios (SAI, SETI, etc.), la dotación económica destinada a estos programas, los modelos organizativos, la determinación de las necesidades del alumnado y la evaluación de los alumnos.

A partir de lo establecido en este documento legal, posteriormente se redactan las Instrucciones de 1 de septiembre de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se regulan los grupos específicos singulares de la

Educación Secundaria Obligatoria, en el ámbito de las actuaciones de Compensación Educativa, para el curso 2006/2007.

Estos grupos están dirigidos al alumnado de 1º y 2º de ESO, que presentan una grave inadaptación al marco escolar, con falta de habilidades sociales que conlleven conductas incompatibles con el normal desenvolvimiento de la vida escolar y/o un elevado absentismo escolar y además desfase curricular significativo. Antes de incorporarse a estos grupos específicos deberán haber repetido al menos un curso.

A partir de la organización y de las finalidades de las diferentes etapas educativas establecidas por la LOE, posteriormente se hace necesario desarrollar las enseñanzas mínimas que son prescriptivas, a nivel nacional, para cada una de estas etapas y sus correspondientes ciclos educativos.

Para ello se desarrollan el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas para el Segundo Ciclo de Educación Infantil y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

En cada uno de ellos, se dedica un artículo concreto a la Atención a la Diversidad en el que, de forma general, se establece que esta debe ser uno de los principios de los que debe partir la educación en estas etapas educativas. Sus mecanismos deben ponerse en práctica tan pronto se detecten las dificultades y serán tanto organizativos como curriculares, pudiendo realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente del currículo, pero buscando el máximo desarrollo de las Competencias Básicas. Para la evaluación y promoción se tomarán como referentes los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

En el caso concreto de Educación Secundaria, se considera de gran importancia el hecho de que las medidas de atención a la Diversidad contribuyan a la adquisición de las competencias básicas y objetivos propios de la etapa, de manera que no se impida a los alumnos alcanzar la titulación correspondiente.

Prácticamente al mismo tiempo que en España se estaban produciendo los cambios introducidos por la LOE a nivel de Inclusión Educativa del alumnado que nos ocupa, a nivel internacional se lleva a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006, que fue ratificada en España.

Para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y de las libertades fundamentales, se llevan a cabo una serie de acuerdos para garantizar la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, entre los que se encuentra el derecho a la educación.

Los estados, parte se comprometen a asegurar un sistema de educación Inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. De esta manera se asegura que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, en igualdad de condiciones; se hagan ajustes razonables en función de sus necesidades individuales; se les presten los apoyos necesarios en el marco del sistema general de educación.

Por lo tanto, la exigencia de una educación inclusiva es una exigencia social que no se estaba produciendo sólo en España, sino que ya venía gestándose con anterioridad a nivel internacional.

Posteriormente, y a partir de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas que desarrollaban lo establecido en la LOE en cada una de las etapas

educativas, a nivel autonómico se desarrollaron los Decretos de Currículo de cada etapa que serían vigentes en el ámbito de actuación de cada Comunidad. En la Comunidad de Madrid, este desarrollo se hizo a través del Decreto 22/2007, de 10 de Mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece, para la Comunidad de Madrid, el currículo de Educación Primaria, el Decreto 23/2007 de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y, un año después, el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de Educación Infantil.

En las tres etapas se pone especial énfasis en la Atención a la Diversidad, en la prevención de las dificultades y en la puesta en marcha de medidas tan pronto como se detecten estas. En la educación secundaria se señala además la necesidad de que todos los alumnos reciban una educación común.

Una vez desarrolladas las enseñanzas de cada una de las etapas educativas a nivel nacional y autonómico y establecida la organización de cada una de ellas en la LOE, es necesario implantarlas y organizarlas a nivel de la Comunidad de Madrid. Esto se hace a través de la Orden 3319-01/2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan, para la Comunidad de Madrid, la implantación y la Organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación y la Orden 3320/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan, para la Comunidad de Madrid, la implantación y la Organización de la Educación Secundaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

Ambas dedican un artículo específico a la Atención a la diversidad. En el caso de la educación secundaria se recuerda que las medidas de atención a la diversidad deben responder a las necesidades concretas de los alumnos, sin que supongan un impedimento al alumno para alcanzar los objetivos y

competencias básicas de la etapa, así como obtener la titulación de la misma. Como medidas de apoyo ordinario se establecen los agrupamientos flexibles, el refuerzo individual, la ampliación del horario lectivo y el estudio dirigido. Como medidas de apoyo específico, entre otras, se encuentra la elaboración de adaptaciones curriculares,

Llegados a este punto, se hace también necesario regular los procesos de evaluación que se adecúen a lo establecido en la LOE y en su desarrollo. En la Comunidad de Madrid, esto se hace a través de la Orden 1028/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación de la Educación Primaria y los documentos de aplicación, la Orden 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación y la Orden 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en Educación Infantil y los documentos de aplicación⁴.

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, nuevamente se señala que, cuando se realicen adaptaciones del currículo, estas deberán buscar el máximo desarrollo de las competencias básicas y la consecución de los objetivos de la ESO, de forma que no se impida a este alumnado alcanzar dichos objetivos y obtener el título de la etapa. A la hora de evaluar a estos alumnos, se partirá de los criterios de evaluación fijados en sus adaptaciones individuales, pero los requisitos para la promoción y para la titulación serán los mismos que los fijados con carácter general para todos los alumnos.

Actualmente, antes del inicio de cada curso escolar, la Consejería de Educación proporciona a los centros educativos una serie de instrucciones que deben regular la organización de los mismos en ciertos aspectos, como la organización de los recursos personales. Concretamente en el año 2008, estas

⁴ O.1029/2008 servirá de análisis exhaustivo en el epígrafe 1.2.2. de la presente tesis, entre otra normativa, que servirá para analizar la evaluación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

normas partían de las Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, de 8 de julio de 2008, sobre comienzo de curso escolar 2008/2009.

En ellas se establecía, respecto a los maestros de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y siempre en función de los recursos de profesorado con los que cuente cada centro, deberá priorizarse la atención por parte del profesorado de apoyo al alumnado que requiere apoyo de Tipo B. Una vez garantizada suficientemente la atención a dicho alumnado, podrá plantearse la actuación de este profesorado con los alumnos que requieren apoyo de tipo A.

Desde estas Instrucciones de inicio de curso, todas aquellas que se han ido publicando cada año hasta el presente curso escolar, recogen literalmente las mismas palabras.

De la misma manera que se ha ido desarrollando lo establecido en la LOE en cuanto a la educación general, lo mismo ha sucedido con lo que esta establece respecto a la compensación educativa. En el año 2008, en la Comunidad de Madrid, respecto a esta cuestión se publica la Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante del alumnado inmigrante (SAI) durante el curso escolar 2008/2009, las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros y las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 2008/2009. Estas últimas también se publicaron en el curso 2009/10, 2010/11, 2011/12

Continuando con la normativa desarrollada en el ámbito de la Comunidad de Madrid, en 2009 encontramos la Circular de 21 de mayo de 2009, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria sobre permanencia de un año más en la etapa de Educación Infantil de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Establece que la medida de permanencia un año más en el primer ciclo estará condicionada a las necesidades específicas del alumno, siempre que la diferencia de edad con el grupo no sea de más de un año. En el segundo ciclo podrán permanecer un año más, también excepcionalmente, siempre que no se haya agotado esta vía en el primer ciclo.

Se recogen los criterios a tener en cuenta para tomar esta decisión y los documentos y plazos para solicitarlo.

Continuando con la organización de los recursos personales especializados en la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se publica la Circular de 27 de julio de 2012, de las Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial para la organización de la atención educativa de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que presentan necesidades educativas especiales y de los alumnos con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil y primaria y en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.

Establece que los apoyos dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales, que se lleven a cabo fuera del aula de referencia, se organizarán en pequeños grupos de, al menos, tres alumnos. El horario de estos apoyos no coincidirá con el de las áreas y materias en las que los alumnos se encuentren más integrados y el número de horas de apoyo será, al menos, de 6 horas semanales, incrementándose hasta llegar a 9 horas si la organización del centro lo permite.

El agrupamiento de los alumnos se realizará por ciclos o por cursos, en función de su competencia curricular o de las necesidades que presenten.

El apoyo se realizará en las áreas y materias de lengua y matemáticas.

En la actualidad y, nuevamente precedida de un cambio de gobierno, en nuestro país se está gestando una nueva reforma del Sistema Educativo, que en el momento presente todavía no ha sido regulada legalmente, y de la que sólo disponemos del Anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Esta nueva reforma se justifica destacando que, en nuestro país, la objetividad de los estudios internacionales refleja, como mínimo, el estancamiento de nuestro sistema educativo, de lo que se concluye que es necesaria una reforma que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años.

En este anteproyecto de ley, se define la educación como el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. A nivel individual supone facilitar el desarrollo personal y la integración social.

Se ha de partir de la idea de que todos los alumnos poseen talento, pero de naturaleza diferente cada uno, por lo que el sistema educativo debe contar con los medios para potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad requiere una estructura educativa de diferentes trayectorias.

Los objetivos que se pretenden con esta reforma son los de reducir el abandono escolar, mejorar los resultados internacionales de nuestra educación, mejorar la tasa comparativa de alumnos excelentes y mejorar la empleabilidad de los estudiantes.

A través de este borrador o anteproyecto, se modifican, eliminan o añaden determinados artículos de la LOE. De aquellos que se refieren a la

atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, por el momento no se ha recogido nada. Únicamente se refiere a la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo como un programa de mejora de la calidad educativa que, entre otros, hace más competitivos a los centros escolares.

Los últimos 13 años en nuestro país, en lo que se refiere a la normativa dirigida a regular nuestro sistema educativo y, en consecuencia, la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, han conformado un periodo de cierta inestabilidad y cambios continuos, en el que el sistema educativo español ha estado regulado por nada menos que tres leyes orgánicas diferentes. En el presente, está en proceso la aplicación de una cuarta.

En 2003, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación derogó a la LOGSE, pero no así gran parte de su desarrollo normativo, al no elaborarse aquel que desarrollaba a esta ley. Por lo tanto, durante un periodo, LOCE y desarrollo legal LOGSE convivieron, como sucedió en concreto con aquel desarrollo que se refería a la organización de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. A nivel nacional, únicamente se desarrolló la educación de los alumnos con sobredotación intelectual. A nivel autonómico, la publicación de normativa destinada a organizar la educación del alumnado que nos ocupa no fue mucho mayor. Se desarrolló lo establecido respecto al alumnado con altas capacidades y se establecieron determinados centros como centros de integración proferente para alumnos con TGD.

El breve periodo que estuvo vigente la LOCE de 2003 en nuestro país, no introdujo grandes cambios, por lo tanto, en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales respecto al periodo anterior. Si introdujo un cambio en la terminología referida a este alumnado, al recoger el término de alumnos con necesidades educativas específicas, donde se englobaba a aquel que tenía necesidades educativas especiales.

Sí es destacable que la LOCE introduce de nuevo la posibilidad de escolarizar a este alumnado en aulas especiales en centros ordinarios, medida que se desechó en la década anterior por considerarse poco normalizadora.

El periodo de vigencia de la LOCE continuó marcado por los principios de normalización e integración educativa, pero es destacable que no se mencionase el principio de individualización de la enseñanza.

El periodo en el que nos encontramos en la actualidad, en el que la Ley que regula el Sistema Educativo es la Ley Orgánica de Educación de 2006, destaca por ser el periodo en el que se recoge por primera vez, de forma legal en España, el modelo de Inclusión Educativa, en lugar de Integración.

A nivel internacional hace tiempo que se habla ya de la necesidad de ir más allá de la integración, de que los alumnos estén integrados en un aula pero recibiendo unas medidas de atención específicas, para hablarse de que estén incluidos en ella, en el Sistema Educativo, con lo que ello conlleva.

A partir de esta idea, la LOE introduce como principio fundamental de la educación el principio de Inclusión así como el de Equidad y, por primera vez en muchos años y textos legales, no recoge el principio de integración.

La LOE, al igual que la ley anterior, ha introducido de nuevo un cambio terminológico acuñando el término de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, dentro del que se engloba otra vez a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En su desarrollo normativo, especialmente en la etapa de Educación Secundaria, se habla de que los alumnos con necesidades educativas especiales cuenten con las medidas que puedan responder adecuadamente a dichas necesidades, pero sin apartarles de una educación común, que les permita alcanzar los objetivos establecidos con carácter general.

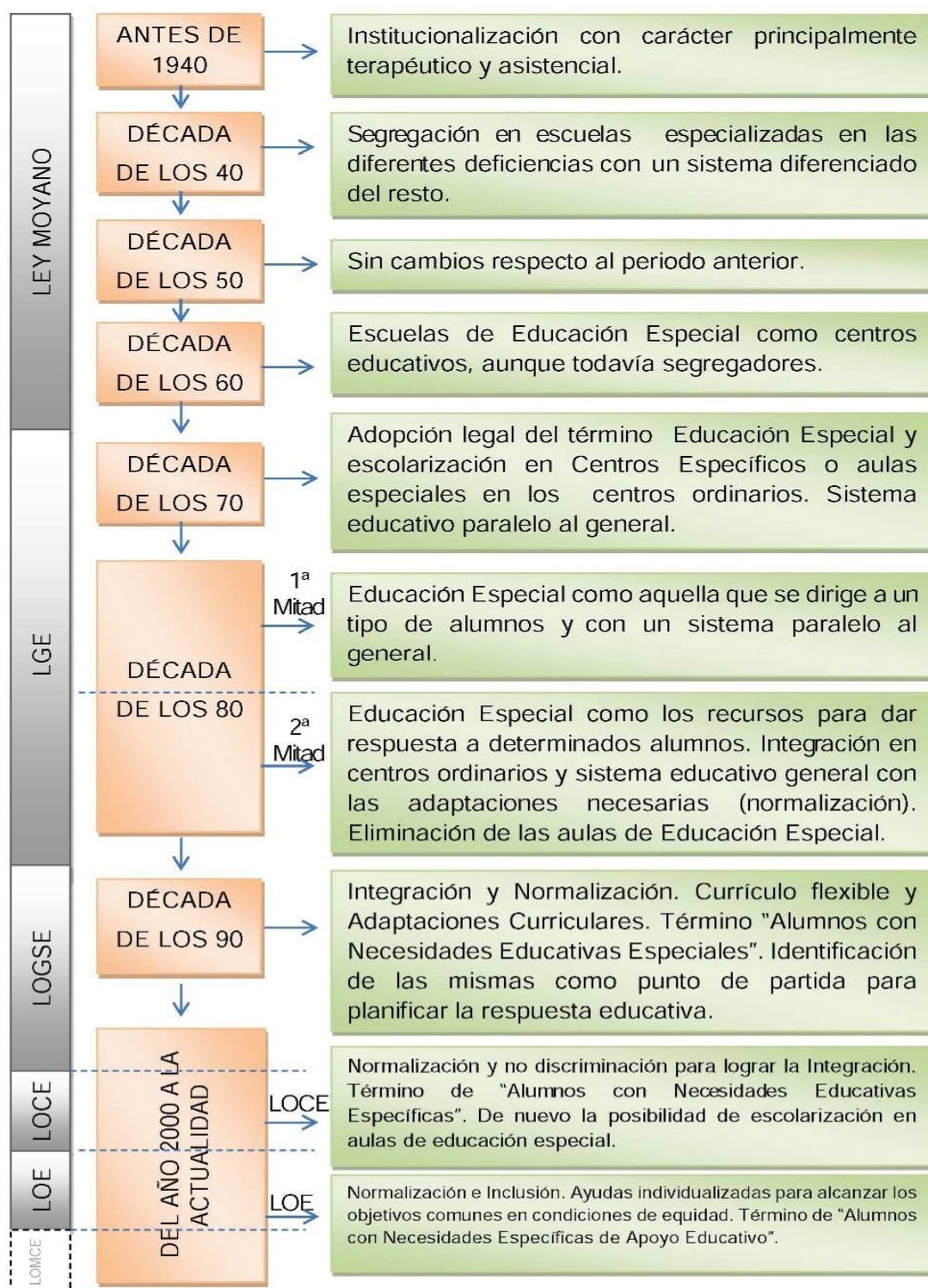
Se trata, por lo tanto, de recibir las ayudas individualizadas necesarias para alcanzar los objetivos comunes planteados para todos, en condiciones de equidad⁵.

Por último, es importante señalar que, en cuanto a lo que se refiere a la organización de la educación dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, la LOE tampoco cuenta con un desarrollo legal propio, ni a nivel nacional ni en la Comunidad de Madrid, salvo por las menciones que se hace de este alumnado en otros desarrollos como los referidos al establecimiento de las enseñanzas, la organización y funcionamiento de los procesos de evaluación, etc.

A continuación es presentado, como síntesis, mediante una tabla, lo analizado en este apartado entorno al desarrollo normativo. Para ello, se ha realizado un gráfico que representa, de forma conceptual, la legislación desarrollada, enlazada con sus ideales más importantes que definen ese periodo legislativo.

⁵ Equidad = Mayor vulnerabilidad de los alumnos con necesidades educativas especiales si se atiende al hecho en sí mismo, es positivo, pero si se relaciona con la Orden 1029/2008 se debe observar el alcance de la palabra Equidad, puesto que si un alumno no es capaz de alcanzar dichos objetivos, dadas sus necesidades asociadas a discapacidad, a pesar de haber realizado una adaptación individualizada asociada a sus características, el alumno no promociona y no titula. Se retomará en el siguiente apartado.

GRAFICO 4. LEGISLACIÓN E IDEALES



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

1.2.2. PRINCIPIOS DEL DERECHO QUE ORIENTAN LA ACCIÓN EDUCATIVA: VALIDEZ, EFICACIA Y JUSTICIA. Evaluación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Después de realizar un análisis diacrónico normativo sobre la educación especial (1957-2012), se observa que la trayectoria de la educación especial ha estado cargada de hitos importantes para su desarrollo y puesta en práctica, de lo que hoy en día se conoce por atender a la diversidad en el contexto propuesto, pudiendo concebir, de una forma más sensible, el largo camino que ha recorrido la misma y entendiendo el proceso en el que se encuentra. Sin duda, no se puede dejar de recordar que la trayectoria ha sido dura, pero necesaria, para poder desarrollar opciones más adecuadas a cada individuo dentro del contexto escolar y social.

Por otro lado, uno de los objetivos que pretende cualquier proceso investigador es no quedarse en lo que ya se conoce, en lo logrado, sino avanzar y mejorar aquellas cuestiones que son susceptibles de hacerlo.

En esta intención de mejora, el presente epígrafe, está dedicado a valorar tres principios básicos del derecho como son el principio de justicia, eficacia y validez, orientadores de la acción educativa, que relacionamos, de forma directa, con la evaluación de lo que la actual ley vigente hace llamar a atender a una parte de la diversidad como, alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, por entender que, gracias a la profundización legislativa realizada y a su desarrollo práctico, existen determinadas controversias que deben ser explicadas, con la intención de darlas a conocer yendo más allá en un intento de relacionarla con la parte empírica de la presente tesis doctoral con el objetivo de optimizarlas en un futuro.

Dichas controversias, están relacionadas por un lado con la normativa vigente y por otro lado, con la aplicación práctica llevada a cabo por los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.

De la normativa vigente en materia de educación especial, atención a la diversidad o alumnado que presenta necesidad de apoyo específico, se debe identificar y organizar la legislación a la que se va a hacer mención relacionada con la normativa señalada en el capítulo anterior y que se cree, conlleva controversia y confusión en su aplicación práctica:

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Artículo 74 "Escolarización" y en los artículos 74.1, 74.2 y 74.3 sobre el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
 - 74.1 "La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario."
 - 74.2 "La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas."
 - 74.3 "Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea

posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración."

- RD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Artículo 7 "Adaptaciones curriculares" y en los artículos 7.1, 7.2 y 7.3.
 - 7.1. "Conforme a lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en el marco de la atención a la diversidad. Podrán llevarse a cabo adaptaciones en todos o algunos de los elementos del currículo, incluida la evaluación, de acuerdo con la naturaleza de las necesidades de los alumnos."
 - 7.2. "En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales. Podrán llevarse a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, en su caso, por los departamentos de orientación."
 - 7.3. "Las adaptaciones curriculares individualizadas servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban prestarse a los alumnos con necesidades especiales."
- RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En su artículo 12 "Atención a la diversidad" y en su desarrollo los artículos 12.5.
 - 12.5. "Las administraciones educativas, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se

aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precisen, a los que se refiere el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. La escolarización de estos alumnos en la etapa de Educación secundaria obligatoria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca la obtención del título al que hace referencia el artículo 15 y sin menoscabo de lo dispuesto en el artículo 28.6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación."

- Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 13 "Medidas de apoyo específico para el alumnado con necesidades educativas especiales" en su desarrollo el artículo 13.1.
 - 13.1. "La Consejería de Educación, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerá los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precisen, a los que se refiere el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y la consecución de los objetivos establecidos con carácter general

para todo el alumnado. La evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones."

- Orden 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación. En su artículo 13 "Alumnado con adaptaciones significativas del currículo" y en su desarrollo los artículos 13.1 y 13.2.
 - 13.1. "En los casos en que se efectúen adaptaciones del currículo en las que los contenidos y criterios de evaluación se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo ordinario, estas habrán de realizarse buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y, en todo caso, la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria establecidos con carácter general para todo el alumnado, de modo que estas medidas de atención a la diversidad no supongan, en ningún caso, una discriminación que impida a los alumnos a los que se aplican alcanzar dichos objetivos y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Los referentes de la evaluación de las diferentes materias serán los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones, y los requisitos para la promoción y para la titulación serán, respectivamente, los mismos que los fijados con carácter general para el resto de los alumnos en los artículos 4 y 9 de esta Orden."
 - 13.2. "Las materias con adaptación curricular significativa se consignarán en los documentos de evaluación con un asterisco (*) junto a la calificación de la misma. "

- Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En su artículo segundo "Criterios de evaluación" y en su desarrollo, el artículo 2.1.
 - 2.1. "La evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se efectuara tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes. Las adaptaciones curriculares a las que hace referencia el artículo 7 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se consideran significativas cuando modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación de dichas áreas y, por tanto, al grado de consecución de las capacidades de la etapa correspondiente".

Habiendo determinado la normativa que entraña controversia, se propone a modo de cuadro, un resumen, para ser visionada de una forma más comprensiva:

Tabla 10. NORMATIVA EVALUACIÓN ACNEES

NORMATIVA ACNEES			
ARTÍCULOS			
NORMATIVA	O.1029/08	13.1.	... éstas habrán de realizarse buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básica, y en todo caso, la consecución de los objetivos de la E.S.O. establecidos con carácter general para todo el alumnado. Los referentes de evaluación serán los fijados en dichas adaptaciones y los requisitos para la promoción y titulación serán los mismos que los fijados con carácter general para el resto de alumnos.
	O.3320 -01/07	13.1.	Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas, la evaluación y promoción tomarán como referentes los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.
	L.O.E. 2/06	74.3.	Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial... en régimen de mayor integración.
		74.2.	La identificación de necesidades educativas se realizará lo más tempranamente posible.
		74.1.	Escolarización de a.c.n.e.e.s se regirá bajo los principios de normalización e inclusión.
	R.D. 1631/06	12.5.	Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas, la evaluación y promoción tomarán como referentes los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.
	O.14 feb. 96	2.1.	La evaluación de a.c.n.e.e.s se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados en las adaptaciones correspondientes.
	R.D. 696/95	7.3.	Las adaptaciones de base a decisiones de apoyo.
		7.2	Podrán llevarse a cabo adaptaciones.
		7.1	Podrán llevarse a cabo adaptaciones.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Será realizado un análisis, pormenorizado, de las cuestiones que se resaltarán en la interpretación de la normativa propuesta.

Si se observa detenidamente la misma la legislación, heredada de la Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990), las dos primeras expuestas en el cuadro resumen, R.D. 696/95 y O. 14 de febrero de 1996, se puede resaltar, que las mismas, son específicas para los alumnos llamados de necesidades educativas especiales y el resto de ellas RD 1631/06 y O.3320-01/07 pertenecen a desarrollo legislativo en materia de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, más conocida como L.O.E. en donde el planteamiento específico en relación a determinados alumnos, se ve fagocitado en reglamentos que desarrollan normativa más amplia, pero que destinan un entramado de articulado para referirse a los alumnos anteriormente nombrados. En este punto y aclaradas la proveniencia de la legislación señalada, así como su especificidad legislativa, se debe añadir que teniendo en cuenta un criterio de selección por rango, sin detenerse en pormenorizar cuál de ellas es más específica, criterio que por otro lado también se podría tener en cuenta, se puede decir que la mayor y más general sería la Orden de evaluación de educación secundaria obligatoria 1029. El primer problema radica esencialmente en este punto, toda la normativa, anteriormente citada, está vigente hoy en día y en los centros docentes, dependiendo de a quienes vaya dirigida la pregunta de cuál aplicar, las respuestas son muy variadas aunque coincidentes en la más general, la Orden de evaluación 1029, señalada en líneas anteriores.

La normativa señalada, alude a características diferentes en cuanto a la pertinencia o no de determinadas cuestiones importantes a tener en cuenta en el proceso evaluador de los alumnos a quienes va destinada. Por lo tanto, no es igual tener en cuenta para dicho proceso la O.M. de 14 de febrero de 1996 en donde prima, para la misma, como referencia los objetivos y criterios de

evaluación fijados en dichas adaptaciones que si nos basamos en la O. 1029 en donde el fin es la consecución de los objetivos de la educación secundaria o en todo caso los referentes de evaluación serán los fijados en dichas adaptaciones pero los requisitos para la promoción y titulación son por otro lado los mismos que los fijados con carácter general para el resto de los alumnos, haciendo, desde otra visión, una distinción, ya desde el inicio, de esta normativa entre alumnos con necesidades especiales o específicas y alumnos que no las tienen o alumnado general y alumnado específico, como si el pertenecer a uno u otro grupo fuera algo estático a lo largo de la escolarización del alumnado y sin posibilidad de cambios, cuestión más que destacable si centramos la atención en los principios que preconiza la actual Ley de Educación (LOE) como son el principio de inclusión y normalización, aunque acto seguido proponga en igualdad terminológica a la integración, como sí unos términos o conceptos y otros fueran sinónimos y pudieran ser utilizados en igualdad de condiciones con el mismo fin.

Salvando estas distancias terminológicas, las cuales ya fueron objeto del estudio propuesto en el apartado referido a la historia de la educación especial, no es difícil entender el problema que ocasiona en los centros docentes posicionarse en una u otra normativa para realizar la evaluación de este alumnado al que va referida. Los principales problemas vienen a la hora de realizar las adaptaciones obligatorias para atender a este alumnado y la pregunta que se ofrece es lógica ¿Qué objetivos, contenidos y criterios de evaluación se deben tomar como referentes para este alumnado, los que atienden a cuestiones de normalidad, generalidad o los que atienden a las necesidades propias de cada alumno? Por otro lado ¿Qué evaluaciones se deben realizar con estos alumnos, aquellas que miden procesos de aprendizaje o aquellas que miden conocimientos estandarizados? Esta controversia no hace otra cosa que acrecentar las diferencias entre los alumnos con necesidades, como nombra la ley y aquellos que no las presentan, según la misma, centra las necesidades de todo el alumnado en contenidos u objetivos establecidos con carácter general para todos, excluyendo contenidos que son

igualmente importantes a tener en cuenta para todos los alumnos, no por no estar dentro de esos estándares de criterios sino más bien porque aunque el profesorado quisiera servirse de ellos, les resultaría más que imposible en el tiempo ofrecerlos sin que los estándares quedaran retrasados, cuestión imposible para cualquier profesor de educación secundaria obligatoria, por estar fuera de la ley.

Por otro lado, llegados a tal punto, es conocida la falta de criterio entre profesores y centros docentes de las diferentes Direcciones de Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid en relación a la evaluación de los alumnos con necesidades de apoyo específico, lo que se traduce en un problema en el trabajo diario puesto que la evaluación es el procedimiento final que valora el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno a lo largo de un curso académico, dividido en trimestres. Esta aseveración es encontrada, no solo en la normativa vigente que se acaba de analizar, sino también en diferentes escritos de directores y equipos de orientación, a las diferentes DATs¹ anteriormente señaladas, en concreto es mantenido, para esta investigación, en formato papel uno de ellos que data de 2011, en el que directores y orientadores de centros correspondiente a la DAT Sur de la Comunidad de Madrid (observadas estas cuestiones y reunidos para dilucidar cómo actuar) ponen de manifiesto esta cuestión de normativas contrarias.

Como se especificará y tratará en profundidad en el marco metodológico, se realizó un cuestionario en donde se consultó a los profesores de diferentes centros de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid determinadas cuestiones que aportaban información al estudio de dicha investigación, fueron consultados 103 profesores de 14 centros de diferente DATs de la misma comunidad, anteriormente citada. Aquí avanzamos algunos resultado de dicha encuesta en donde una de las preguntas realizadas, que nos ayudan a concretar este hecho fue la que correspondía con el Bloque 0:

¹ Dirección/Direcciones de Área/Áreas Territorial/Territoriales de la Comunidad de Madrid

categorizado como "El centro donde impartes docencia", este bloque se compuso de 7 preguntas abiertas, que se entendieron necesarias en la herramienta de trabajo propuesta, el cuestionario, que fue realizada de cara a dicha investigación. La séptima pregunta de dicho bloque, correspondía a las siguientes cuestiones:

¿Conoces la legislación vigente que regula la atención a la diversidad en nuestro sistema educativo?

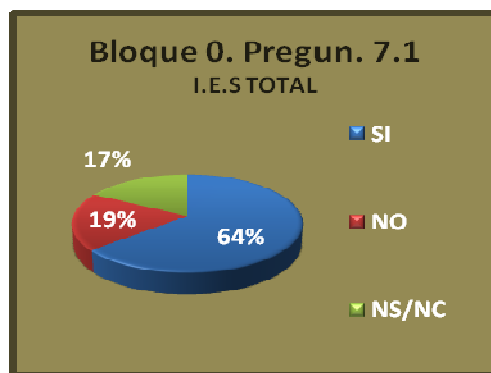
A esta pregunta los datos extraídos fueron:

De 94 profesores que respondieron a esta cuestión, 60 lo hicieron de forma positiva, es decir casi un 64% de los profesores que participaron en la misma si la conocían.

TABLA11. CUESTIONARIO DOCENTE. LEGISLACIÓN I

Bloque 0. P7.1	SI	NO	NS/NC
	60	18	16
	I.E.S.: TOTAL		

GRÁFICO 5. CUESTIONARIO DOCENTE. LEGISLACIÓN I



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

A la siguiente pregunta formulada en el cuestionario, anteriormente señalado:

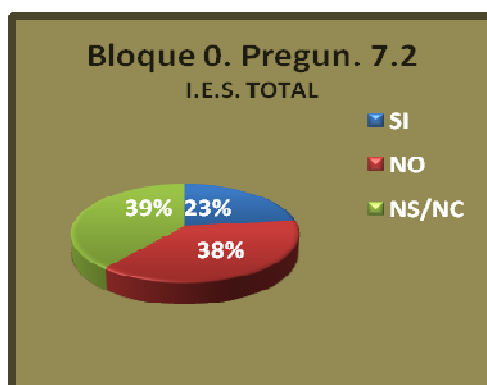
En caso afirmativo ¿Consideras que la legislación existente en referencia a la atención a la diversidad es suficientemente clara?

Las respuestas fueron que no, o que no sabían, en un total de 77% sumando los que no respondieron y los que lo hicieron de forma negativa:

TABLA12. CUESTIONARIO DOCENTE. LEGISLACIÓN II

Bloque 0. P7.2	SI	NO	NS/NC
	21	35	36
	I.E.S.: TOTAL		

GRÁFICO 6. CUESTIONARIO DOCENTE. LEGISLACIÓN II



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La última pregunta realizada al mismo profesorado era:

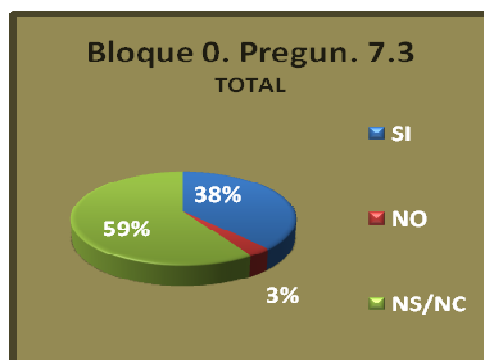
¿El centro te proporciona esta información?

En este caso las respuestas se ciñeron a un 38% de los profesores encuestados que contestaron con rotundidad que sí se la ofrecía, frente a un 3% que contestaron que no y un 59% que no sabía o no que no quisieron contestar.

TABLA13. CUESTIONARIO DOCENTE. LEGISLACIÓN III

Bloque 0. P7.3	SI	NO	NS/NC
	38	3	59
I.E.S.: TOTAL			

GRÁFICO 7. CUESTIONARIO DOCENTE. LEGISLACIÓN III



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Esto parece demostrar, una vez más, el hecho que se detecta y que ha sido analizado en relación al desarrollo legislativo en materia de atención a la diversidad. Es difícil llegar a planteamientos inclusivos, sin tener un criterio claro sobre esta cuestión en el plano normativo, será explicado en profundidad la intención de dicha herramienta, en concreto, en el apartado dispuesto para ello.

La evaluación, es el procedimiento que utilizamos para realizar una síntesis de lo conseguido por el alumno tras un trabajo realizado, precisamente este es el gran problema hallado. Si la evaluación es el proceso final ¿A qué afecta esto en relación a la atención a la diversidad de los alumnos más desfavorecidos? Los profesores, en un régimen público, deben tener muy presente la legislación en materia de su práctica, por lo que cuando hay que realizar un proceso para un alumno o una clase, el profesor debe tener presente no solo cuestiones pedagógicas sino también cuestiones legales que debe realizar a comienzos de un curso escolar. Esto, está directamente relacionado, con la evaluación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo, puesto que dicha evaluación afecta a la forma y manera de cómo

enseñar a estos alumnos. La legislación, recoge la forma en la que un profesor debe enseñar a estos alumnos a través de las adaptaciones curriculares significativas o no, lo que implica que los profesores deben saber qué consecuencias para el alumno derivan de realizarlas o no. De ahí, que si un alumno se aparta significativamente del currículo con dichas adaptaciones, se plantee el hecho de si el alumno podría o no legalmente pasar de curso, promocionar o titular, este hecho que es importante para el alumno porque de su nota derivarán el esfuerzo, el trabajo, la motivación etc., como de cualquier alumno que tenemos en dicha etapa. De esto se extrae una conclusión clara:

"Un alumno puede ser que trabaje mucho, se esfuerce, consiga superar o cubrir determinadas necesidades y suspenda o no finalice con éxito la materia en la que ha recibido ayuda".

Esta frase no tendría mucho sentido si se hace una comparativa general:

"Hay muchos estudiantes que trabajan mucho pero no enfocan bien la materia, o trabajan en una dirección contraria a lo que exige la misma o el profesor".

Pero en este caso no se está hablando de lo mismo. Según la legislación vigente en materia de evaluación, para los alumnos anteriormente citados, si se realiza una adaptación de contenidos tal y como se conciben que son las adaptaciones curriculares significativas, esto puede dar lugar a que partiendo de las necesidades del alumno, los profesores planteen unos contenidos adaptados a éste que disten, en muchos casos, de los objetivos planteados para el resto de alumnos, por entender que dichos objetivos están muy lejos de ser alcanzados por los alumnos que más necesidades presentan, por no tener adquiridos objetivos o contenidos anteriores a los requeridos en el curso y en la etapa en la que están escolarizados. Pues bien, este supuesto aparece recogido en la normativa anteriormente comentada. Hasta aquí no se ha encontrado ningún problema, se adapta el proceso de enseñanza aprendizaje

al alumno tal y como recoge la normativa vigente por las características o necesidades especiales que el alumno presente, el problema viene dado cuando estos objetivos o contenidos se separan significativamente de los que están desarrollados para el curso o etapa en los que el alumno está matriculado, y a lo largo del curso este dato no tiene por qué plantear un problema en tanto en cuanto el alumno y sus profesores trabajan los contenidos que consideran adaptados a las necesidades del mismo. El problema vendría en la evaluación de los alumnos con estas necesidades, cuando los objetivos o contenidos se apartan significativamente del currículo ordinario (RD 1631 o D 23 para la Comunidad de Madrid de contenidos mínimos para la etapa de educación secundaria) puesto que un alumno, de estas características, puede haber trabajado conforme a los contenidos u objetivos considerados en sus adaptaciones, haber aprobado los exámenes para él propuestos, pero no poder titular o promocionar por no tener adquiridos los objetivos o contenidos generales propuestos para todos los alumnos (tal y como contempla la Orden 1029 de 2008 de evaluación de educación secundaria). Esta problemática, invita a muchos centros, profesores, equipos directivos e inspección educativa a determinar que, aunque el alumno haya trabajado y adquirido los contenidos u objetivos propuestos en su adaptación al final del proceso, debe suspender por no compartir los mismos requisitos que para el resto del alumnado, cuestión altamente desmotivadora y poco inclusiva para el alumnado de tales características, porque es, poniendo un ejemplo claro, decirle al alumno: "te has esforzado pero como tienes dificultades no vas a llegar a lo que el resto de tus compañeros llegan". Este planteamiento, no tiene nada que ver con los principios que promueve la actual Ley de educación la LOE en su artículo 74.1 "La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo...". Por este motivo, se entiende que hay una mala interpretación del concepto de inclusión en la normativa vigente y una controversia entre la herencia de la LOGSE con

el concepto de integración tal y como recoge la LOE en su artículo 74.3 "... favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado en un régimen de mayor integración". Como se puede observar, se utiliza indistintamente los dos conceptos para referirse a un mismo planteamiento, que el alumno se adapte a la escuela y no a la inversa.

En otro orden de prioridades, el apartado que nos ocupa lleva por título el de principios del derecho que orientan la acción educativa: eficacia, justicia y validez de la evaluación de los alumnos anteriormente mencionados, es por este motivo que se tratará de explicar los conceptos a los que se hace referencia para analizar si la normativa, anteriormente mencionada, cumple con estos criterios o no.

Para ello, es importante apoyarse en el conocimiento de las Ciencias Sociales, la Pedagogía, en donde se enmarca la presente investigación, Aretio, Corbellá y Blanco (2009, p. 241), nos ilustran reflexionando sobre que la Pedagogía es una ciencia teórica y práctica, especulativa y normativa, citando a Sanvisens (1984, p. 30) destacan: "... la pedagogía tiene una dimensión científico-filosófica (fundamentante), una dimensión tecnológica (mediadora) y una dimensión praxiológica (aplicativa)"

Una vez expuesto el carácter del marco del presente estudio, se profundiza ahora el campo del que se parte para realizar el análisis legislativo, el Derecho. Según Garrido y Bujan (2008):

La existencia de tres dimensiones básicas en el Derecho posibilitan emplear diferentes puntos de vista en su análisis (...) Así tendremos la dimensión normativa, fáctica y axiológica. Ninguna de estas tres dimensiones refleja por sí sola la totalidad del sentido del Derecho (Garrido y Bujan, 2008, p. 242).

Aunque la Pedagogía y el derecho, partan de diferentes enfoques, puesto que el objeto de estudio de cada una varía. Hay que tener en cuenta que las dos forman parte de las ciencias sociales y por ello comparten, ambas, algunas características: al ser conocimiento teórico-práctico, el derecho, estudia la norma (Ciencia del derecho), el hecho social (Sociología jurídica) y el valor (Filosofía jurídica).

La pedagogía estudia la educación (conocimiento especulativo), la norma de actuación (conocimiento normativo), el modo eficaz (conocimiento técnico) y aplicar todo lo que sabemos a la especificidad de cada individuo (conocimiento artístico).

CUADRO 14. SIMILITUDES ENTRE DERECHO Y PEDAGOGÍA

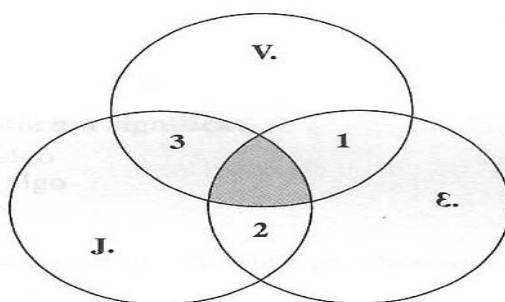
DERECHO	PEDAGOGÍA
ESTUDIA LA <u>NORMA</u>	ESTUDIA LA <u>NORMA</u>
EL <u>HECHO SOCIAL</u>	LA EDUCACIÓN (<u>Un hecho social</u>)
EL VALOR (justicia)	EL MODO
	ESPECIFICIDAD DE CADA INDIVIDUO

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Una vez analizadas estas similitudes entre las dos disciplinas, se pasa a delimitar las similitudes entre derecho y sociedad puesto que ambas se necesitan para su existencia, al igual que ambas se necesitan en el actual sistema educativo. El derecho reglamenta las conductas sociales, es definido por Garrido y Bujan (2008, p. 241) como: “(...) un conjunto de normas que regulan hechos sociales para la defensa de determinados valores”.

Se puede diferenciar, en cuanto a norma, la teoría de las tres dimensiones, la cual habla, en relación a dicha norma, de eficacia, validez y justicia, en tanto en cuanto una misma norma debe ser poseedora de todas ellas. Se expone, mediante un cuadro explicativo, esta teoría:

GRÁFICO 8. DIMENSIONES DEL DERECHO



FUENTE: GARRIDO Y BUJAN (2008, p. 245)

El cuadro, anteriormente expuesto, está dividido en tres esferas y cada una corresponde a:

1. V: Validez, que se produzca por el órgano competente, a través del procedimiento adecuado, así como no haber sido derogada y no estar en contradicción con órdenes superiores a ella en el sistema jurídico.
2. E: Eficacia, es el grado de aceptación y cumplimiento de la norma en la sociedad (si a quien va destinada acomoda su conducta a lo prescrito en la misma y si los jueces la aplican).
3. J: Justicia, adecuación de la misma a un sistema de valores (subjetivo).

Expone, que una norma debe atender a estas tres dimensiones, aunque reconoce que en la realidad no se cumple para una misma norma con todas ellas, dándose el caso en el que una norma puede ser justa y eficaz pero no válida, o pueda ser válida y justa pero no eficaz.

En base a estas dimensiones y entendiendo la controversia entre la normativa relacionada con la evaluación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y la práctica docente, anteriormente descrita, la intención ahora radica en determinar, en primer lugar la validez, eficacia y justicia de dicha normativa para ir esclareciendo la problemática práctica que implica que alguna de ellas no las contengan.

Conclusiones y resultados parciales

Una vez definida la base del análisis propuesto, se pasa a realizar un análisis más profundo de la normativa anteriormente señalada:

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Artículo 74 "Escolarización" y en los artículos 74.1, 74.2 y 74.3 sobre el alumnado que presenta necesidades educativas especiales: Sí atendemos a la primera dimensión señalada por Garrido y Buján (2008), la que hacen llamar "Validez", entendemos que la L.O.E. está producida por Las Cortes Generales (un órgano competente), el procedimiento ha sido establecido bajo los criterios legislativos siendo su último proceso la publicación en el Boletín Oficial del Estado número 106 de 4 de mayo de 2006, no estando derogado por ninguna normativa posterior, ni tan siquiera por la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, más conocida como L.O.M.C.E. se concluye que su validez es adecuada, según la dimensión analizada, puesto que no está en contraposición con ninguna orden superior a ella en el sistema jurídico. Por otro lado, y dado el análisis contextual y conceptual realizado en el capítulo anterior de esta tesis, se entiende carecer de validez en las dimensiones señaladas anteriormente, puesto que no cumple uno de los requisitos que se exige para su categorización estando en contradicción en sus artículos 74.1 y 74.3 en donde se refiere a la escolarización y evaluación bajo los principios de inclusión e

integración respectivamente. Se entiende que, la integración y la inclusión educativa, parten de conceptos muy diversos uno respecto al otro, siendo estos opuestos y no complementándose para su puesta en práctica.

Por otro lado, analizando su eficacia en el grado de aceptación y cumplimiento de la misma, se debe añadir que existe aceptación pero no cumplimiento, puesto que los dos artículos, anteriormente señalados, no cumplen en sus principios con la inclusión e integración por encontrar que si los centros y profesores atienden a uno de ellos, no pueden atender al otro. No es posible que la escuela incluya al alumno en su entorno, con que el alumno se integre en el mismo, los principios de ambos conceptos se contraponen uno con el otro.

Y por último, en cuanto a la dimensión de justicia se entiende que la Ley de Educación, a la que se ha hecho referencia, no cumple con este criterio por concebir que debe ser concreta con los principios que garantiza, aclarando los mismos para guiar a los centros y docentes en el proceso educativo.

Por todo lo analizado anteriormente se concluye que la L.O.E. es válida, no es eficaz y no es justa conforme a las dimensiones que valoran la normativa en el derecho.

- RD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Artículo 7 "Adaptaciones curriculares" y en los artículos 7.1, 7.2 y 7.3. Analizando la primera dimensión advertida por Garrido y Buján (2008), "Validez", entendemos que este Real Decreto está producido por el Ministro de Educación y Ciencia (un órgano competente), el procedimiento ha sido establecido bajo los criterios legislativos siendo su último proceso la publicación en el Boletín Oficial del Estado número 131 de 2 de junio de 1995, no estando derogado por ninguna normativa posterior, se concluye que su validez es adecuada según la dimensión analizada

puesto que no está en contraposición con ninguna orden superior a ella en el sistema jurídico.

En cuanto a la segunda dimensión analizada, la llamada "eficacia" se entiende que es aceptada por la comunidad docente y cumplida puesto que se realizan adaptaciones curriculares individualizadas en todos o en algunos elementos del currículo, tomando como base las decisiones sobre los apoyos complementarios derivados de éstas.

En otro orden de prioridades, este Real Decreto cumple con la dimensión de ser justo puesto que se adecúa al sistema de valores de flexibilidad curricular preconizado en las diversas legislaciones y prácticas docentes.

En conclusión, se puede decir que las tres dimensiones analizadas en esta normativa validez, eficacia y justicia se cumplen en su totalidad.

- RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En su artículo 12 "Atención a la diversidad" y en su desarrollo los artículos 12.5. Analizando la primera dimensión del derecho, la validez, entendemos que esta normativa fue producida por la Ministra de Educación (Órgano competente) el procedimiento ha sido establecido bajo los criterios legislativos siendo su último proceso la publicación en el Boletín Oficial del Estado número 5 de 5 de enero de 2007, no estando derogado por ninguna normativa posterior pero sí estando en contradicción por una orden superior legislativa, la O. 1029 Orden 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación. La explicación de dicha contradicción sienta sus bases en los artículos 12.5 del citado Real Decreto y el 13.1 de la citada Orden, en donde en el artículo 12.5 se dictamina que: "... dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas, la

evaluación y promoción tomarán como referencia los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones". Y el artículo 13.1 de la orden, anteriormente citada expone que: "Los referentes de evaluación serán los fijados en dichas adaptaciones y los requisitos para la promoción y titulación serán, respectivamente, los mismos que los fijados con carácter general para el resto de alumnos". Por lo que los referentes de evaluación, en las normativas analizadas, no son los mismos dependiendo de la legislación escogida. Aunque las dos normativas están vigentes hoy en día, se entiende que la que rige este proceso es la O. 1029, por entender que está en un rango superior al Real Decreto anteriormente señalado. Por tanto el criterio de validez no está cumplido por el mismo.

La segunda dimensión analizada la eficacia, es aceptada pero no puede ser cumplida si se atiende a la contraposición anteriormente señalada. Es aceptada porque hoy en día aún los docentes se plantean en qué legislación apoyarse por entenderla más eficaz de cara a la práctica diaria, pero no puede ser cumplida en su totalidad por la contraposición anteriormente señalada.

La tercera y última dimensión estudiada es la llamada "justicia", en donde se entiende que dicho Real Decreto se encuentra adecuado a un sistema de valores curricularmente flexible, que confiere importancia al proceso y no a los resultados.

En conclusión este Real Decreto no es válido, no es eficaz pero sí es justo coincidiendo con el análisis realizado.

- Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 13 "Medidas de apoyo específico para el alumnado con necesidades educativas especiales" en su desarrollo el artículo 13.1. Desde el mismo enfoque

realizado a lo largo de este análisis normativo y dentro de las dimensiones del derecho, la primera analizada "la validez", se entiende que la Orden analizada fue producida por la Consejería de Educación (Órgano competente) por lo que el procedimiento ha sido establecido bajo los criterios legislativos siendo su último proceso la publicación en el Boletín Oficial del Estado número 185 de 6 de agosto de 2007, no estando derogada por ninguna normativa posterior. Ahora, si se atiende a la contradicción de la misma conforme a órdenes superiores a ella en el sistema jurídico, se debe añadir que la Orden analizada en su artículo 13.1: "la evaluación y promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones", entra en contradicciones con la Orden 1029 de evaluación de la educación secundaria obligatoria (señalada anteriormente) en su artículo 13.1: "Los referentes de evaluación serán los fijados en dichas adaptaciones y los requisitos para la promoción y titulación serán, respectivamente, los mismos que los fijados con carácter general para el resto de alumnos". Defendiendo este argumento, se debe señalar que la Orden 3320 concede prioridad para la promoción y evaluación a los criterios fijados en las adaptaciones mientras que la Orden 1029 prioriza estos referentes de evaluación en los fijados con carácter general.

Este hecho no es la primera vez, a lo largo de estas líneas, que es resaltado, en la contradicción con la Orden 1029 no sólo se asocia a la Orden 3320 sino también al R.D. 1631 anteriormente señalado, por lo tanto la confusión entre la normativa relacionada con la evaluación de dichos alumnos queda muy imprecisa para los docentes.

Realizando este matiz, se entiende que la dimensión de validez, según el derecho no es propia para la Orden 3320.

Por otro lado, analizando la dimensión de "eficacia" se puede señalar que, al igual que ocurría con el R.D. 1631, esta normativa no cumple con el requisito de ser eficaz, puesto que aunque hay aceptación por la comunidad educativa en lo referido a la coherencia de flexibilizar

procesos en donde el último es la evaluación, no se realiza un cumplimiento de la misma, por entender que la Orden 1029 en la que se encuentra estas contradicciones no permite que la Orden 3320 se lleve a cabo.

Por último, en lo referido a la dimensión de "justicia" se debe añadir que, la Orden analizada, cumple con la última dimensión entendiendo que hay una adecuación al sistema de valores que preconiza la L.O.E. aludiendo a uno de los principios, ya mencionados en su artículo 74.1., como es el de inclusión educativa, en donde la flexibilidad de los procesos es una característica más en donde se expresa que el sistema educativo ofrece oportunidades al alumnado.

Por lo tanto, se puede llegar a concluir que la Orden analizada no es válida, no es eficaz pero sí es justa conforme a las dimensiones analizadas.

- Orden 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación. En su artículo 13 "Alumnado con adaptaciones significativas del currículo" y en su desarrollo los artículos 13.1 y 13.2. El enfoque realizado a lo largo de este análisis normativo referido a las dimensiones del derecho, y analizando la primera dimensión del derecho "la validez", entendemos que dicha Orden fue producida por la Consejería de Educación (Órgano competente) por lo que el procedimiento ha sido establecido bajo los criterios legislativos siendo su último proceso la publicación en el Boletín Oficial del Estado número 65 de 17 de marzo de 2008, no estando derogada por ninguna normativa posterior, hasta el desarrollo normativo L.O.M.C.E.. Atendiendo a la última característica que avala el principio de validez, la contradicción de la misma conforme a órdenes superiores a ella en el sistema jurídico, se debe añadir que, aunque se ha observado anteriormente que existen contradicciones con reales

decretos y órdenes anteriores a ella, la Orden 1029 podría carecer de validez si atendemos a un principio de generalidad, pero se entiende que esta orden es la que concreta la evaluación, en toda la educación secundaria obligatoria, por lo que es específica sobre el tema siendo la última en recoger dicho tema propuesto, por lo que su validez conforme a las dimensiones del derecho parece contrastada. Aunque se sigue añadiendo que la controversia que genera la aplicación de la misma en la práctica docente es amplia y no favorece la claridad de los procesos educativos.

Sí, por otro lado, se atiende a la dimensión de "eficacia" se puede observar que la Orden analizada no tiene la aceptación de la comunidad educativa, puesto que plantea controversia en relación a la evaluación de alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por entender que sí se pueden flexibilizar los elementos del currículo también se debería flexibilizar la evaluación, lo que conllevaría a flexibilizar la promoción y titulación en los términos que las administraciones dispusieran. Pero no viéndose este proceso de flexibilización, en la última parte del proceso académico, de dichos alumnos parece un esfuerzo en balde tanto para los propios alumnos como para sus familias y en última instancia para los profesores que trabajan con los mismos. Por otro lado, se debiera cumplir dicha normativa, puesto que es la más novedosa en el tiempo conforme a la educación secundaria obligatoria. Por lo que se puede concluir que, la dimensión de eficacia queda eximida de dicha normativa analizada.

Por último se quiere hacer referencia a la dimensión de "justicia". Siendo coherentes con los argumentos señalados en líneas anteriores, no se puede decir que dicha Orden se adecúe a un sistema de valores que preconiza la L.O.E., por el mismo argumento señalado anteriormente, que no deja cabida a la flexibilidad del sistema en su último proceso, promoción y titulación del alumnado.

Por lo que se puede concluir que, esta Orden de evaluación es válida, no es justa y no es eficaz de acuerdo al análisis realizado.

- Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En su artículo segundo "Criterios de evaluación" y en su desarrollo el artículo 2.1. Desde la primera dimensión analizada "la validez", se entiende que la Orden analizada fue producida por la Secretaría de Estado de Educación (Órgano competente) por lo que el procedimiento ha sido establecido bajo los criterios legislativos siendo su último proceso la publicación en el Boletín Oficial del Estado número 47 de 23 de febrero de 1996, no estando derogada por ninguna normativa posterior. Y no entrando en contraposición con ninguna legislación por encima de ella, se da por concluido que la validez de la misma es adecuada, puesto que no concreta la promoción ni titulación de los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque sí lo haga en relación a la coherencia de la legislación posterior a ella en donde en su artículo 2.1. se refiere al proceso de evaluación de dichos alumnos con referencia a los objetivos y criterios fijados en las adaptaciones correspondientes.

Por otro lado, en cuanto a la "eficacia" de la misma, se entiende que hay aceptación y cumplimiento, puesto que los profesores de centros de educación secundaria obligatoria cumplen con el requisito de poder realizar dichas adaptaciones y evaluar conforme a ellas.

Por último, en relación a la dimensión de "justicia" se puede concluir que dicha normativa cumple con la dimensión señalada, puesto que aludiendo a argumentos posteriores de normativas analizadas, existe una adecuación a un sistema de valores, en tanto en cuanto se entiende la flexibilidad de los procesos educativos.

Finalmente se entiende que, esta Orden de evaluación, es válida, justa y eficaz en base al análisis realizado de las dimensiones relacionadas con la normativa estudiada.

Una vez analizada toda la normativa que es referida a la evaluación de los alumnos, ofrecemos varias tablas que resuman las conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis realizado:

TABLA 15. VALIDEZ, EFICACIA Y JUSTICIA. NORMATIVA EVALUACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

NORMATIVA		DIMENSIONES DEL DERECHO						
		VALIDEZ				EFICACIA		JUSTICIA
		ÓRGANO COMPETENTE	PROCEDIMIENTO ADECUADO	NO DEROGADA	NO CONTRADICTORIA	ACEPTACIÓN	CUMPLIMIENTO	ADECUACIÓN A SISTEMA DE VALORES
	R.D. 696/95	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
	O.14 feb. 96	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
	R.D. 1631/06	SI	SI	NO	Contraposición con O. 1029 promoción referentes A.C.I.s.	SI	NO	SI
	L.O.E. 2/06	SI	SI	NO	SI ES VALIDA PARA EL DERECHO pero se encuentra en Contraposición con la misma ley en art. 74.1 inclusión y art. 74.3 integración.	SI	NO	NO
	O.3320-01/07	SI	SI	NO	Contraposición con O. 1029 promoción referentes A.C.I.s.	SI	NO	SI
	O.1029/08	SI	SI	NO	Contraposición con O. 3320 y RD 1631 promoción los mismos que los fijados con carácter general.	NO	SI	NO

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

TABLA 16. CONCLUSIONES DIMENSIONES DEL DERECHO

NORMATIVA		VALIDEZ	EFICACIA	JUSTICIA	CONCLUSIÓN
	R.D. 696/95	SI	SI	SI	Valida, Justa y Eficaz
	O.14 feb. 96	SI	SI	SI	Valida, Justa y Eficaz
	R.D. 1631/06	NO	NO	SI	No Valida, No eficaz pero Sí Justa
	L.O.E. 2/06	SI ²	NO	NO	Valida*, No eficaz y No Justa
	O.3320-01/07	NO	NO	SI	No Valida, No eficaz pero Sí Justa
	O.1029/08	NO	NO	NO	No Valida, No eficaz y No Justa

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Si se atiende al análisis evolutivo y normativo realizado hasta ahora, se observa que se tienen suficientes referentes para aseverar que, desde entender que las personas con discapacidad necesitan recursos diferentes, hasta decir lo contrario, que requieren normalizarse, estamos en un continuo bucle que precede cada época que nos acontece, es decir, los fundamentos del derecho relacionándolo con la historia es precisamente regular hechos sociales para defender determinados valores, si se argumenta que ahora se debe realizar una educación inclusiva, se está dando por supuesto, que todos debemos incluirnos dentro de la sociedad por lo que la sociedad debe favorecer esa inclusión de todos y cada uno de nosotros. Si se hace referencia a un plano educativo, se debe añadir que el sistema educativo debe favorecer las estrategias que tenga a su alcance para facilitar la inclusión de todos y cada uno de nosotros, al igual que todos y cada uno de nosotros debemos estar dispuestos a realizar dichos esfuerzos para que se haga realidad. Si se analizan estas pretensiones y no se aclara este concepto, se puede llegar a

² Se conserva la validez, conforme a las dimensiones del derecho, pero se entiende que, realizado un análisis histórico y legislativo de la educación especial, atención a la diversidad, los términos integración e inclusión no son complementarios, son antagónicos unos respecto al otro, puesto que ambos parten de conceptos diferentes, por lo tanto se cuestiona la validez en los artículos 74.1 y 74.3 de dicha Ley.

entender que los requisitos deben ser los mismos para todos sin excepción, este hecho se constata teniendo en cuenta que la inclusión, en el artículo 74.1., de la L.O.E., se suma al de normalización, como principios en la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, añadiendo al artículo 74.3.: "...favorecer el acceso al alumnado en un régimen de mayor integración". Pareciera que el objetivo de la escolarización y evaluación de dichos alumnos tuviera que posicionarse en que éstos se normalizaran intentando integrarse e incluirse dentro del sistema.

El principio de inclusión, históricamente viene determinado por el principio de normalización, pero se resalta, que en todos estos años, desde uno hasta el otro, ha habido una evolución de la historia de la educación especial para entender que no es lo mismo normalizar, integrar que incluir. Estos tres términos o conceptos, no se pueden proponer como sinónimos o afines puesto que cada uno de ellos, tiene en sí mismo, sus propias connotaciones.

La legislación, aludida anteriormente, argumenta que para que no se haga efectiva dicha discriminación, de los alumnos mencionados, los requisitos deben ser los mismos para todos, sin tener en cuenta las dificultades que puede llegar a tener una persona. Este hecho, en sí mismo, constata una discriminación en lugar de un agravio comparativo, según lo analizado hasta ahora, puesto que si no se tiene en cuenta las diversidades de cada uno, si no se tiene presente la flexibilización de los sistemas, se llegaría a aplicar la normativa sin atender a las circunstancias, sin observar los contextos, sin mirar a la cara de los alumnos.

Pareciera que los valores que defiende la legislación propuesta son valores que deben irse modificando hacia un respeto a la diversidad de cualquier tipo. Pareciera, por otro lado, como si se tuviera miedo a modificar la legislación, como si se tuvieran intereses diferentes a los puramente educativos.

Se necesita una normativa, en relación a este alumnado más clara, más dispuesta a atender a la diversidad, que provea de mayores recursos a los centros para que estos principios no se queden solo en eso, principios, y que se hagan realidad, porque sin la necesaria aclaración de la normativa los centros docentes, en concreto los de educación secundaria, están confusos, tienen miedo de aplicar algo que la ley no permita y por ello se producen situaciones muy variopintas, como aquellas en las que varios institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid decide a propuesta del orientador del centro y a propuestas de la inspección educativa suspender a todos los alumnos que requieren una adaptación curricular significativa por el hecho de no llegar a alcanzar los objetivos propuestos para todo el alumnado, por miedo y desconocimiento del equipo directivo asesorado por aquellos que se supone que más conocimientos tienen en relación a los alumnos mencionados antes, se decide informar a las familias de este hecho: "Como tu hijo pertenece a un programa de integración, aunque vaya aprobando los exámenes que las profesoras de apoyo le van proponiendo a lo largo del curso, te vas a encontrar con unas calificaciones negativas, eso sí tendrás un informe adjunto al boletín de notas en donde encontrarás lo contentos que estamos con tu hijo por los esfuerzos realizados". Este hecho se produce en muchos centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid como solución al problema de la integración, así es como se suele llamar a la diversidad, y así es como se suele solucionar.

Por otro lado, se sabe que hay centros, que en su empeño y conocimiento además de su especial sensibilidad sobre qué supone atender a la diversidad, realizan iniciativas diferentes en donde se respeta la misma y se deja constancia de la coherencia educativa. Pero la atención a la diversidad no puede depender de las buenas intenciones de unas pocas personas, no puede depender de las interpretaciones de determinadas normativas, debe ser clara, concisa, respetuosa y debe ofrecer los recursos suficientes para que llegue a buen fin.

En la segunda parte de la presente tesis, se recoge en el marco metodológico, una solución tentativa al problema planteado, pero se debe, en este momento no solo realizar un análisis, no solo realizar una crítica sino aportar diversos planteamientos que mejoren la visión en relación a la evaluación de los alumnos mencionados en el presente apartado, aunque se adelanta que dicha solución es más comprensiva cuando está inmersa en todo un proceso que se encontrará explicado posteriormente con mayor detalle, como se ha comentado.

Para realizar un proceso de mejora en relación a la evaluación de los alumnos que plantea la normativa actual, aquellos que requieren de apoyos específicos por presentar necesidades educativas especiales, es deseable remitirse a la normativa anteriormente analizada. Se sabe que, en el planteamiento anteriormente expuesto, se ha encontrado que las dimensiones del derecho para la normativa analizada se cuestionan por no cumplir con los requisitos de validez, eficacia y justicia dentro del sistema educativo. Por otro lado, también se conoce que desgranada esta normativa se debe tener la capacidad de integrar cada una en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las indicaciones que la misma nos señala:

- Se pueden llevar a cabo adaptaciones curriculares individualizadas en educación secundaria obligatoria, para los alumnos mencionados a lo largo de esta sección, en todos o algunos de los elementos del currículo (en donde se incluye la evaluación) que afecten a elementos prescriptivos del mismo.
- Sobre estas adaptaciones se sentarán las bases de las decisiones sobre los apoyos complementarios para este alumnado.
- La evaluación de estos alumnos, en aquellas áreas objetos de adaptaciones, se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para en ellas en las adaptaciones correspondientes.

- Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial.
- Las adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y la consecución de los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado de E.S.O.
- Los requisitos de promoción y titulación serán, respectivamente, los mismos que los fijados con carácter general para el resto de los alumnos.

Por lo tanto, cabe señalar que la normativa contempla que se flexibilice el proceso de enseñanza-aprendizaje con las adaptaciones mencionadas anteriormente para los alumnos con mayores dificultades académicas, pero también se destaca, que la misma, indica que estos alumnos deben ser valorados para promocionar y titular en relación a los mismos requisitos que se fijen con carácter general. De ahí la pregunta ¿Cómo podemos flexibilizar el currículo a lo largo del curso para estos alumnos y además evaluarles con los mismos requisitos para promocionar y titular que al resto?

Es necesario que para ello, se conozcan cuáles son los requisitos que se exige a todo el alumnado, para lo que se debe profundizar en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y en el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En el R.D.1631/2006 en su artículo 6 define el currículo como: "6.1. Se entiende por currículo de la Educación secundaria obligatoria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa", "6.2. El presente real decreto fija los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de la Educación

secundaria obligatoria a los que se refiere el artículo 6.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación".

Una vez concretado en este Real Decreto a qué se hace referencia cuando se concreta el currículo y las enseñanzas mínimas, aquellos requisitos indispensables para la titulación y promoción de todos los alumnos, es preciso contemplar la concreción de los mismos en la Comunidad de Madrid a través del Decreto 23/2007 teniendo presente que en su artículo 9, el que hace llamar "Evaluación y promoción" y en sus apartados 9.2. y 9.4., se concretan los referentes y criterios de promoción, así se describen: "9.2., Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas y de los contenidos como el de la consecución de los objetivos" y "9.4.. Los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas, o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo, y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias".

Atendiendo a que, para la educación secundaria obligatoria que se imparte en los institutos de la Comunidad de Madrid, los profesores deben impartir al menos los contenidos, y llegar a los objetivos mediante los criterios de evaluación fijados en el Decreto 23/207 descrito antes. Por lo que cuando los departamentos didácticos, de los centros mencionados antes, realizan sus programaciones deben considerar si acogen estos contenidos, objetivos y criterios de evaluación mínimos o suben de nivel los mismos para el alumnado del centro que corresponda.

Por lo tanto, la primera medida que deben tomar los jefes de departamento y los profesores integrantes de los mismos para atender a la diversidad es, que al menos para los alumnos que más necesidades presentan, se atienda para la promoción y titulación a los elementos del currículo que se presentan en este Decreto y nunca los que se programen para el resto de

alumnos, haciendo así más accesible y flexible el currículo de dicha etapa para los alumnos mencionados.

Tener esto presente no es una cuestión baladí, en muchos centros docentes esta decisión no recae en los miembros de los departamentos como tales sino que más bien éstos analizando los libros de texto, que tienen a su alcance, deciden optar por uno u otro. Esto implica tener claro que el referente para la promoción y titulación debe ser, al menos, esos elementos del currículo mínimos que decretó la Comunidad de Madrid y no otros que determinadas editoriales quieren imponer en los centros, por lo que los profesores deberán estar preparados para atender y conocer esta cuestión y no pasarla por alto.

En segundo lugar, para atender a la diversidad de manera adecuada conforme a la normativa que plantea el actual sistema educativo, los departamentos deberán gestionar en base a este Decreto qué cuestiones mínimas, son fundamentales en cada materia para que el alumno esté preparado para la promoción o titulación de curso, lo que implica que se gestionen documentos que contengan los mismos para favorecer las posteriores adaptaciones.

Teniendo estas cuestiones presentes, la primera medida que garantiza, según la actual normativa, la atención a la diversidad es asegurar que los elementos del currículo para la promoción y titulación del alumnado en general parten de unos requisitos mínimos que se pueden ir aumentando en función de las características de los alumnos que se escolarizan en ellos, por lo tanto habrá que realizar un análisis de los mismos en cada centro que imparta estas enseñanzas.

Por otro lado, las medidas de atención a la diversidad son una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que si un alumno presenta necesidades específicas de apoyo educativo, tal y como contempla la normativa, se podrá realizar una adaptación curricular de estos

elementos prescriptivos con la colaboración de todos los profesores responsables en dicho proceso, lo cual implica que si se requiere una adaptación, por ejemplo, en la materia de matemáticas, la primera medida es determinar los contenidos mínimos y la segunda será determinar cuáles son las necesidades del alumno para alcanzarlos, de ahí que la adaptación vaya encaminada a favorecer las estrategias adecuadas que faciliten que el alumno alcancen estos elementos curriculares que se determinan para su etapa educativa.

Se quiere dejar patente que los elementos del currículo que se decretan en la normativa son muy generales, prueba de ello es el ejemplo que se propone a continuación (el estudio completo se puede contemplar en el apartado de anexos):

TABLA 17. COMPARACIÓN R.D. 1631 Y D. 23 DE E.S.O.

OBJETIVOS GENERALES ETAPA	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.	a) Conocer, asumir y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el dialogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática.
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.	d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, rechazando cualquier tipo de discriminación.

MATEMÁTICAS	
OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
1. Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana.	1. Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana, con el fin de comunicarse de manera clara, precisa y concisa.
2. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.	2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria.

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
Bloque 1. Contenidos comunes. <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de estrategias y técnicas simples en la resolución de problemas tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más simple, y comprobación de la solución obtenida. - Expresión verbal del procedimiento que se ha seguido en la resolución de problemas. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones sobre cantidades y medidas o sobre elementos o relaciones espaciales. - Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas. - Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas. - Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas. 	Bloque 1. Contenidos comunes. <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de estrategias y técnicas simples en la resolución de problemas tales como el análisis del enunciado o la resolución de un problema más simple, y comprobación de la solución obtenida. - Expresión verbal del procedimiento que se ha seguido en la resolución de problemas. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones sobre cantidades y medidas o sobre elementos o relaciones espaciales. - Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas. - Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas. - Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
Bloque 2. Números <ul style="list-style-type: none"> - Divisibilidad de números naturales. Múltiplos y divisores comunes a varios números. Aplicaciones de la divisibilidad en la resolución de problemas asociados a situaciones cotidianas. - Necesidad de los números negativos para expresar estados y cambios. Reconocimiento y conceptualización en contextos reales. - Significado y usos de las operaciones con números enteros. Utilización de la jerarquía y propiedades de las operaciones y de las reglas de uso de los paréntesis en cálculos sencillos. - Fracciones y decimales en entornos cotidianos. Diferentes significados y usos de las fracciones. Operaciones con fracciones: suma, resta, producto y cociente. 	Bloque 2. Números <ul style="list-style-type: none"> - Números naturales. Sistema de numeración decimal y romano. Interpretación de códigos numéricos presentes en la vida cotidiana. - Divisibilidad. Múltiplos y divisores. Números primos y números compuestos. Criterios de divisibilidad. Aplicaciones de la divisibilidad en la resolución de problemas - Necesidad de los números negativos para expresar estados y cambios. - Números enteros. Representación gráfica. Operaciones elementales. Jerarquía de las operaciones y uso del paréntesis. - Números fraccionarios y decimales. Relaciones entre fracciones y decimales. Comparación y orden de los números fraccionarios. Operaciones elementales. Aproximaciones y redondeos.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Con la ayuda de esta muestra, realizada mediante las tablas anteriores, se quiere constatar que, aportando las ayudas adecuadas cualquier alumno podría llegar a adquirirlos. Para esa adquisición no basta con la organización que la mayoría de los centros de educación secundaria tienen para atender a la diversidad, se explicará esta cuestión, si se quiere que los alumnos, que mayores dificultades presentan en los centros de secundaria estén atendidos adecuadamente, se sientan partícipes de las actividades del centro, no sientan un rechazo por parte de sus compañeros y de sus profesores se debe dotar de coherencia a las actuaciones que se gestan en torno a ellos, para lo cual si se quiere que los alumnos mencionados, a lo largo del presente apartado, se sientan parte del centro se deben proporcionar una organización que lo favorezca. Es muy complicado que un alumno con estas necesidades se

organice, para conseguir alcanzar los elementos del currículo, si en la mayoría de las clases de una materia concreta está fuera de su aula para supuestamente compensar las mismas. Recogemos las ideas de Jacobs quien destaca la actualización de contenidos como fundamento del aprendizaje (2014, p. 31): “El proceso de cuestionar el saber aceptado y el ciclo de reemplazo son los signos de la maduración cultural”. Hasta llegar a realizar cambios más profundos en nuestro actual sistema educativo relacionados con el currículo específico, o los contenidos que se introducen en él, debemos gestionar la impartición de las adaptaciones hacia cuestiones más inclusivas y menos integradoras que permitan que todos los alumnos, con estrategias fraguadas en los centros, puedan llegar, al menos de manera esencial, a los contenidos mínimos de las asignaturas correspondientes. La forma de acceso a dichos aprendizajes, dotará a todos los alumnos de estrategias para afrontar su futuro académico y personal. Será misión de la escuela y los docentes urdir estrategias inclusivas facilitadoras de la adquisición de los mismos.

El enfoque ecológico, que será abordado en la segunda parte de esta tesis, apuesta por un planteamiento lo más natural posible en donde el alumno se sienta parte del proceso y no aislado del mismo, por lo que será vital que gran parte de estas medidas de atención a la diversidad en secundaria se impartan dentro de la propia clase, no solo para quienes más dificultades presente, sino para todos los alumnos que presenten dificultades facilitando así el alcance de los objetivos que se plantean.

Por ello, una vez que se tiene el conocimiento sobre la normativa que regula la atención a la diversidad, una vez que los profesores atienden a concretar las medidas adecuadas para este fin desde los elementos prescriptivos del currículo y una vez que se puede organizar el día a día en el aula en base al alumnado, en lugar de organizar esos recursos en base a otras cuestiones como son dinamizar recursos atendiendo a criterios administrativos, es cuando se intenta que las carencias en las contradicciones normativas no

sean un impedimento para que el alumno se sienta incluido en la escuela, sino más bien una oportunidad de crecimiento de la comunidad educativa en relación a cómo se aborda esta tarea. Jacobs (2014, p. 11) añade el camino que los docentes deben seguir: “(...) tenemos que convertirnos nosotros mismos en aprendices estratégicos ampliando deliberadamente nuestras perspectivas y actualizando nuestros enfoques”.

De todo el planteamiento abordado en el apartado 1.2., de la presente tesis, desde el análisis legislativo en materia de atención a la diversidad (educación especial), hasta la validez, eficacia y justicia de la evaluación de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, se debe realizar una conclusión final que aúne los planteamientos expuestos en relación a dicho análisis. Para ello se determinarán los hallazgos encontrados en este capítulo para responder a las cuestiones planteadas:

- Recapitular la normativa relacionada con la educación especial (atención a la diversidad) para tener una visión especializada de la cuestión determinada y observar los avances y contradicciones que dificulta el avance hacia una atención a la diversidad de calidad.
- Determinar cuáles son las controversias normativas que hacen que la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria no avance.
- Analizar las citadas controversias normativas en base a las dimensiones que toda norma debe cumplir conforme al derecho.
- Concretar en la práctica docente en qué se traducen las contradicciones normativas.
- Plantear soluciones organizativas en la práctica diaria de los centros de educación secundaria que dinamicen la atención a la diversidad conforme a la normativa vigente.
- Denunciar el estancamiento de la normativa en materia de atención a la diversidad en la etapa que nos ocupa.

Las conclusiones que se derivan de los hallazgos se traducen en realizar una recapitulación de la historia legislativa en materia de atención a la diversidad, señalando el estancamiento producido en la misma en comparación con la evolución histórica contextual y conceptual para la temática que nos ocupa.

Se observa que los intentos por recoger conceptos en la normativa como inclusión, dentro de los principios de la misma, son intentos banales que dejan ver una poca interiorización de los mismos dentro de la regulación del sistema educativo, al hablar de integración en la mayoría de los apartados de la normativa y entrar en contradicciones a la hora de abordar la evaluación de los alumnos con mayores dificultades.

Se entiende, por tanto, que la normativa no se ajusta al paradigma actual internacional en materia de atención a la diversidad, la flexibilidad del sistema queda reducida a la mínima expresión, se sigue considerando a este alumnado como promotor de problemáticas en lugar de oportunidad de enriquecimiento. La poca concreción de la legislación y la poca actualización de la misma, induce a pensar que no es una de las preocupaciones del actual sistema educativo, al igual que no lo son los valores que se sostienen de trabajar en base a las personas y no en base a los contenidos académicos, lo que deja constancia de la poca importancia a la transversalidad de los contenidos.

Por otro lado, se entiende que la legislación vigente ha confundido los términos inclusión con normalidad, en su sentido más peyorativo, se entiende que se atiende a la diversidad cuanto más normalizamos a estos alumnos que presentan, como la normativa contempla, necesidades educativas especiales o específicas, lo que es expresado, en la última normativa referida a la evaluación en la etapa detallada, entrando en contrariedades con aquellas cuestiones que, se suponían de normativas anteriores, ya estaban superadas.

También se encuentra, que la normativa no soluciona problemas prácticos en la vida diaria de los centros, se limita a repetir en ella que las administraciones dotarán de los recursos suficientes para atender a este alumnado, como sí por el mero hecho de escribir esta frase, se solucionarán todos los problemas de falta de recursos, contradicciones, etc., que se plantean en los centros de secundaria relacionados con esta cuestión.

Por último se concluye, que hasta que el sistema educativo no tome parte importante y delimite que una de las principales causas del fracaso escolar es que no se atiende adecuadamente a la diversidad de todos los estudiantes, por falta de recursos y gestiones de toda índole, supondrá un reto casi utópico que los centros docentes atiendan a esta cuestión de forma válida, eficaz y justa.

1.3

Estado de la cuestión

Indagar en donde otros han realizado sus estudios, pasear por las búsquedas en las que otros se han sumergido, alinear parámetros que sirvan para organizar toda la información, valiosa información, que nos ha sido graciosamente legada, es un privilegio.

Más que ser un estado de la cuestión de la presente investigación, es una narración inacabada de sucesos, en ocasiones, aislados, que van cobrando su sentido en la medida que se va profundizando en todos ellos.

No es únicamente, un proceso lector, es, en nuestra humilde opinión, una oportunidad de estar en todas las situaciones de muchos lugares sin haber tenido la experiencia y sin haber invertido el tiempo necesario para descubrirlo concienzudamente.

Por lo tanto, el estado de la cuestión que se presenta podría definirse como un “saber estar”, en su doble vertiente, por un lado “el saber”, como conocimiento tanto el que se nos trasmite como el que vamos experimentando, cada uno de nosotros, en las cuestiones que otros se plantean y resuelven y las que heredamos para seguir indagando, y por otro lado “un estar” como el momento y el lugar apropiado para poder decir esta situación ya me ha acontecido en boca de otros o en la nuestra propia.

Por lo tanto “saber y estar” son dos cuestiones que describen a la perfección la búsqueda propuesta de insaciable conocimiento, de etapa y de legado.

Lo que se iba a encontrar, en ese momento, no se sabía, pero si de algo se estaba seguro es de que lo que depararía esa búsqueda sería, sin lugar a dudas, un viaje sin retorno, después de esto la presente investigación no sería la misma, nosotros no seríamos los mismos.

1.3.1. Teorías

Se aborda la situación, en la que se encuentra la cuestión sobre la atención a la diversidad y la educación inclusiva, en la etapa de secundaria para la comunidad científica, la cual ofrece garantías de doble índole, por un lado aseverar que la temática por la se ha preocupado la presente investigación es de interés y por otro, descubrir las situaciones que se han analizado, lo que ha permitido rentabilizar el tiempo destinado a la misma, puesto que han permitido avanzar en esta dura tarea, en el ofrecimiento de no haberse abordado directamente pero sí indirectamente con la revisión realizada.

La estructura que ha sido utilizada para realizar el presente apartado, se vertebra en dos ejes fundamentales, por un lado el análisis cronológico de las publicaciones analizadas y por otro, el estudio de la temática referida a la extensión del campo propuesto. Se cree que la vertebración propuesta sienta la base de estas dos cuestiones, puesto que el análisis cronológico permite conocer el interés científico sobre la temática escogida y el estudio conceptual centra el estado propuesto ofreciendo posibilidades que garantizan la realización de la presente tesis.

En cuanto al análisis realizado, será centrada la atención en las publicaciones que son entendidas más interesantes por su aportación al presente trabajo. Por ello se ha analizado con detalle 51 publicaciones desde 1990 hasta 2014. Se han analizado estudios que abarcan publicaciones de varios continentes geográficos, que permitieran tener una visión más global de la misma, aunque ha sido centrada, concretamente, en publicaciones españolas puesto que la presente tesis se concreta en la Comunidad de Madrid y para ello, era de máximo interés, conocer la realidad que se está experimentando en el resto de comunidades españolas para conocer si las realidades se parecen y qué cuestiones pueden aportar.

En una primera aproximación cronológica se puede añadir que los periodos en donde más proliferan cuestiones relacionadas con la temática abordada han sido 2008, 2011 y 2012. Se ha seleccionado de 2008, cinco investigaciones, de 2011, cuatro investigaciones y de 2012, trece publicaciones que han ayudado a abordar la temática propuesta.

Se debe añadir que, se ha querido centrar el foco de atención en publicaciones que, por un lado intentaran clarificar conceptualmente la atención a la diversidad y la inclusión educativa, o que propusieran claves o investigaciones prácticas que ayudaran a materializar la cuestión propuesta.

La proliferación de investigaciones y publicaciones a partir del 2000 tiene su sentido, si se vuelve a analizar la historia de la educación especial o atención a la diversidad, puesto que aunque desde 1948 desde la Declaración Universal de los derechos Humanos ya empieza el movimiento para focalizar la atención sobre las personas con discapacidad, si bien es cierto que no es hasta los años ochenta, a raíz del informe Warnock (1978), que se empieza a generalizar el concepto de normalización, por lo que, en base al mismo, se centra el foco de interés a nivel mundial. Las primeras publicaciones de interés se centran desde 1990 en adelante, en donde se trata aún el concepto integración pero se empieza a entender que existen otros caminos más inclusivos. Es por ello que, parece del todo acertado encontrarse publicaciones, en aquella época, en donde se estudie la discapacidad y se hable de integración. Por este motivo, se ha querido acercar, lo máximo posible, a la realidad actual, sin menospreciar lo anteriormente realizado, para efectuar un análisis meditado de procesos más centrados e investigados en el tiempo que permita entender que la integración es un concepto, que aunque utilizado en la legislación estudiada, obsoleto para la comunidad científica.

Así, se ha querido centrar la atención en los últimos aproximadamente 15 años, para saber qué cuestiones se han desarrollado y cuáles son las que quedan por desarrollar. Es por este motivo que, parece del todo comprensible

que, como se ha comentado anteriormente, el periodo más prolífico sea desde 2008 hasta 2012, por un lado, porque ya ha dado tiempo a asentar estos conceptos y ponerlos en práctica y por otro lado, porque aparecen detractores a nuevas concepciones que son interesantes analizar.

Esto parece demostrar, una vez más, que la motivación en la temática abordada es acertada, puesto que interesa afrontar el marco de la justicia, equidad e igualdad para los más desfavorecidos, o como se antoja llamarlo en la presente investigación, para todas aquellas personas que presenten diversidades funcionales o capacidades diferentes en diferentes momentos, en donde al final, indiscutiblemente, entramos todos.

Por otro lado, se propusieron abordar y ahondar en el análisis pormenorizado en relación a la temática que se encontraba relacionada con el presente trabajo, y para ello se decide enfocar en dos apartados:

1. Publicaciones Teóricas:

- Inclusión educativa conceptual, claves para abordarla.
- Educación especial conceptual, claves para abordarla.
- Atención a la diversidad conceptual, claves para abordarla.
- Organización educativa ante la diversidad o la inclusión.
- Evaluación en la atención a la diversidad.

2. Publicaciones relacionadas con Proyectos:

- Actitudes de los profesores ante la atención a la diversidad, educación inclusiva.
- Investigaciones relacionadas con la inclusión educativa.
- Investigaciones relacionadas con la atención a la diversidad.
- Movimiento: mejora de la escuela.
- Atención a la diversidad, educación inclusiva en secundaria.

Por último, tras la realización de dicha revisión de la literatura acerca del tema de la presente investigación, se dedicarán dos apartados más, uno destinado a los resultados encontrados en dichas publicaciones, con el fin de organizar aquellas cuestiones de una forma categórica con la pretensión de enlazarlo incuestionablemente con dicha investigación y por último, unas conclusiones finales, que se creen, propondrán el colofón a las cuestiones más importantes que centran el estado propuesto de la temática referida.

1.3.1. Publicaciones de índole teórica: Teorías

Se comienza el presente apartado aludiendo a que esta investigación centra su atención en el análisis, en las causas y en los cambios que se han producido y que pueden producirse en la atención a la diversidad en educación secundaria en la Comunidad de Madrid, por lo tanto es imprescindible conocer en un plano teórico y práctico cómo es abordada esta cuestión. El presente trabajo, afronta esta atención desde diversos planos, históricos, legislativos y prácticos, si se sabe qué cuestiones originan problemáticas en la etapa analizada, que frenan la atención a la diversidad, se pueden proponer modelos organizativos que mejoren la misma y que hagan cuestionar la inercia del sistema educativo analizado.

Al respecto, se comienza analizando las publicaciones teóricas que han ayudado en este proceso. Y para ello Pilar Arnáiz (1996), se apoya en Stainback y Stainback (1992), para añadir que la educación inclusiva se detiene en todos los estudiantes, de un único sistema educativo, que facilita programas adaptados, a las necesidades y capacidades de los alumnos y de sus profesores, para tener éxito. Enfatiza, por otro lado, que se debe apoyar a los profesores para que el trabajo de enseñar no sea solitario y alude a la cooperación entre ellos, dedicando un epígrafe (en la página 10 de dicho artículo) al compromiso del profesor, cuestión muy importante como señala: "Esto incluye su aceptación de estudiantes excluidos con anterioridad como miembros valiosos e iguales de la clase". Por otro lado, comenta que designar una persona que sirva para facilitar el apoyo es crucial para la educación inclusiva y hace referencia a los "educadores especiales", convertidos en profesores de aula, consultores especializados u organizadores del apoyo en clase.

Ojéa y Araújo (1997) destacan el apoyo dentro del aula ordinaria como favorecedor de la participación activa del profesorado, para que las necesidades educativas especiales, dejen de plantearse como un problema.

También hacen hincapié, en la reconceptualización de la educación especial como una medida más abierta a todos los estudiantes, en lugar de a unos pocos.

Por otro lado Blanco (1999, p. 10) trata el tema de la atención a la diversidad aludiendo a la responsabilidad de la educación común puesto que: "... las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje". Manifiesta que, la atención a la diversidad, está influenciada por las percepciones que se tengan sobre de las diferencias. También alude al concepto de educación inclusiva, donde acentúa (p. 10): "la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad". Alude a que la educación inclusiva no es algo totalmente nuevo, puesto que ya existían prácticas en escuelas rurales en donde todos se educan juntos. Y reseña que, una de las claves para desarrollar escuelas inclusivas, radica en que la comunidad educativa debe tener una actitud de respeto a las diferencias. Reseña también, que hay que organizar las enseñanzas para personalizar los aprendizajes, aludiendo a que una de las características que lo garantizarían sería la flexibilización de la misma. Trata también el tema de la evaluación planteando una cuestión importante (p. 18): "¿Cómo conciliar una enseñanza respetuosa de los procesos individuales en la construcción del conocimiento con una evaluación que termina siendo igual para todos?". Para dar respuesta a este interrogante, plantea eliminar la graduación de aprendizajes por cursos e ir realizándola por ciclos de dos y tres años, así como utilizar una variedad de procedimientos que se adapten a distintos tipos de aprendizajes.

Aiscow (1999), a su vez, refleja distintas respuestas que los profesores pueden tomar para atender a la diversidad de los estudiantes y plantea, en primer lugar, no hacer nada y mantener el "status quo". En segundo lugar reducir las expectativas al pensar que algunos alumnos no podrán alcanzar el nivel que se espera y por último lanzarse y desarrollar nuevas respuestas que fomenten la participación de todos los estudiantes. Finalmente, explica Aiscow,

que la mejor opción es la tercera aunque sea la más complicada. Por otro lado plantea las prácticas que podrían ayudar a la misma como son: utilizar el potencial de los alumnos, ayudar a la autorreflexión y crear condiciones organizativas adecuadas así como planificar, teniendo en cuenta a todos los alumnos. Al referirse al tema de la atención a la diversidad, dentro del mundo de las necesidades especiales, se detiene en aseverar que las respuestas individualizadas no se adapta a la forma en que los profesores planifican sus enseñanzas, por este motivo, plantea pasar de una planificación individualizada a estrategias que personalicen la enseñanza, aunque añade que una de las limitaciones de este enfoque es partir de las experiencias anteriores de los docentes. Por otro lado, dedica un epígrafe a la consideración de las diferencias como oportunidades para el aprendizaje.

También refleja, la distinción terminológica entre la integración y la inclusión, aludiendo a que ambos términos se usan de forma indistinta, pero ciertamente son diferentes. Añade, que la integración es utilizada para los alumnos que reciben apoyo y que participan en programas diferentes mientras que la inclusión (p. 8): "(...) sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases".

También hace referencia a las claves que garantizan la inclusión educativa, como la utilización de los recursos disponibles, refiriéndose a que el mayor recurso es el humano y refleja la realidad de otras profesiones en donde, los que se inician en la misma, hacen un proceso de observación y seguimiento de los profesionales más experimentados, esto en educación no sucede así y lo refleja como "tradición de aislamiento profesional". Por otro lado enfatiza el hecho de que todos estos cambios no se producen sin esfuerzo y sin complicaciones y que para modificar el "status quo", como añade (p. 14): "(...) sin un periodo de turbulencias es improbable que se produzca un cambio adecuado y duradero". Por otro lado acoge 6 condiciones que parecen presentarse en los colegios que se inician en el cambio como son: el liderazgo

eficaz, implicación de la comunidad educativa, planificación cooperativa junto con estrategias de coordinación, explorar y reflexionar dentro del aula.

Aguado (2000) tratando el tema de la diversidad, señala que hay que lograr una escuela igual y eficaz para superar las barreras de las diferencias, añade que para atender a la diversidad desarrollando estructuras y políticas hay que asumir nuevos valores. En las conclusiones finales, se alude a los cambios producidos para atender a la diversidad en secundaria como, cambios centrados en los recursos y a veces en los procesos de enseñanza-aprendizaje como medidas puntuales a determinados alumnos, en lugar de analizar los significados que se conceden al termino diversidad.

Arnáiz (2002) recoge la necesidad de avanzar en el proceso de la educación especial, dejando atrás el modelo clínico (que, según la autora, aún se estila en algunos centros) para avanzar hacia una educación eficaz, para todos, versada en la Educación Inclusiva, en donde los centros satisfagan una educación que cubra las necesidades de todos los alumnos. Defiende como la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación (recogidos en nuestra investigación, así como en la elaboración de nuestra herramienta de trabajo, cuestionario de análisis de necesidades en relación a la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria destinado a docentes de dicha etapa).

Echeita (2004) se introduce en el dilema del por qué un alumno que presenta una discapacidad, no puede ir al mismo colegio que el resto de alumnos que no la presentan, aludiendo con ello a que los centros de secundaria no están, o no quieren estar, preparados para atender a todos los alumnos, sin contemplar si presentan o no alguna discapacidad. Cita a otros autores (Gimeno, 2000) para referirse a la "pedagogía de la complejidad" que viene determina por la complejidad de los problemas que acontecen en el entorno educativo. Esta pedagogía, acogería a todo el alumnado, atendiendo a sus diferencias y enfatizándolas como oportunidades para desarrollar prácticas

mejoradas. Habla de soluciones a este dilema aportadas desde la organización y la acción educativa, pero por otro lado alude a que aún hoy no se ha dado solución al mismo. Es deseable destacar unas palabras (p. 34) que hacen recordar el porqué de la presente investigación: "Que tengamos conocimientos y experiencias disponibles para saber cómo hacer posible una escolarización en la que atender a la diversidad del alumnado sin recurrir a la exclusión de alguno de ellos, no quiere decir que sea fácil, ¡ni mucho menos!". En la misma línea, plantea la pregunta de por qué es tan difícil cambiar la gramática escolar de dicha etapa, que hoy en día conocemos, para la administración y algunos profesores cuando hay evidencias, en experiencias que demuestran lo contrario. Alude a algunas cuestiones de índole organizativas que dificultan este cambio, en donde las necesidades educativas especiales se adaptan a dichas cuestiones en lugar de flexibilizar las mismas y enfatizar la innovación, apertura y cooperación. Destaca, la importancia en la reticencia a dicho cambio, en la complacencia y evitación al igual que la influencia en los contenidos en lugar de presión, apoyo y formación. Deja para el final, unos cuestionamientos que exceden al propio sistema educativo en donde una escuela inclusiva no tiene cabida sin una sociedad que abogue por lo mismo.

Blanco (2006, p. 12) señala en un epígrafe dedicado a cuestionarse ¿Cuál es el rol de la educación especial en el enfoque de la inclusión?: "(...) avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma más adecuada las necesidades (...) con el fin de lograr aprendizajes equiparables". Alude a que los límites entre educación especial e inclusiva, deben ser cada vez menos perceptibles, más comunes.

Por otro lado señala, el papel de los profesores ante la escuela inclusiva, en donde la formación es indispensable para atender a la diversidad, preparar para enseñar en diferentes contextos, conocimientos teóricos y prácticos independientemente del nivel educativo en donde impartan o vayan a impartir docencia. En la misma línea, hay que enfatizar el trabajo colaborativo y la ayuda de los profesionales especializados.

Gento (2006) elaboró un estudio denominado “Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad”. Del mismo se recoge la conclusión literal por parecer descriptiva de su estudio:

En conclusión, se pone de manifiesto que, si el conocimiento de la diversidad de las personas es un requisito para un tratamiento educativo de calidad que se ajuste a la peculiaridad individual de cada ser humano, es necesario también un contexto de justicia social para la promoción de la igualdad de oportunidades para todos. Supuesta la concurrencia de tales requisitos, los responsables del funcionamiento de centros escolares y los educadores deben arbitrar las medidas activas que se describen para que este tratamiento educativo de la diversidad responda a las exigencias de calidad, preferiblemente en entornos inclusivos (Gento, 2006, p. 32).

En referencia a la presente investigación, Gento aporta el argumento que se busca al aludir a los responsables de los centros escolares, así como los educadores enclavados en un entorno de atención a la diversidad en el respeto de una educación inclusiva, quienes fragüen las medidas para realizar dichos cambios.

Articula una serie de cuestiones prácticas para atender a la diversidad desde planteamientos inclusivos versados en primer lugar en la organización de los centros y enfatiza 8:

1. Los cambios no pueden ser impuestos.
2. El cambio no es lineal.
3. Los problemas son nuestros amigos.
4. Acción y visión han de ir juntas.
5. Los esfuerzos individuales y colectivos deben equilibrarse.
6. Dotar de estrategias de arriba-abajo y de abajo-arriba.
7. Los esfuerzos deben estar conectados con la realidad de la comunidad y sociedad.
8. Cada persona debe ser un agente de cambio.

Matiza, también, que los sistemas organizativos convencionales deben girar en agrupamientos flexibles, grupos diversificados, horarios abiertos y promoción ajustada al ritmo de desarrollo individual.

Por último proporciona 6 claves, las cuales hace llamar: requisitos del tratamiento educativo, para atender a la diversidad y solucionar los problemas con los que se enfrentan las personas con necesidades educativas especiales:

1. Aceptar y conocer la diversidad en sus distintas manifestaciones.
2. Comprometer al profesorado.
3. Participación de los implicados e interesados.
4. Promocionar la integración y la inclusión.
5. Dotar de excepción al tratamiento segregado.

Añade, como conclusión, que los responsables del funcionamiento de centros escolares y educadores deben interponer las medidas descritas para atender a la diversidad.

Echeita y Sandoval (2007) realizan una adaptación del Index for inclusion (Tony Booth y Mel Ainscow, 2000), a la que hacen llamar Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Esta guía se basa en la realización de un manual de autoevaluación de los centros que se estructura en tres dimensiones:

- Dimensión A: Crear culturas inclusivas.
- Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas.
- Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.

Y en donde se valoran dos cuestiones:

- El grado en que los centros tienen orientación inclusiva en sus proyectos educativos, programaciones curriculares y prácticas.
- Identificación de barreras que limiten la participación y aprendizaje de determinados alumnos.

En parte, se debe adelantar añadiendo, que una de las herramientas diseñadas en la presente investigación (cuestionario) está basado en dicha adaptación, lo que será explicado en el apartado correspondiente.

Florian (2008) señalan la tensión entre la educación especial y la educación inclusiva, y para ello, defiende que hay que adaptar las enseñanzas a determinados alumnos con el fin de mejorar su aprendizaje. Pone el énfasis en el uso de determinadas estrategias en lugar de diferentes enfoques de enseñanza. Señala que, determinadas investigaciones, usan la diversidad de estrategias para favorecer a los alumnos con necesidades educativas especiales y al resto de alumnos.

Acoge a la diferencia, más que como categoría, como grado y considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando la magnitud de su dificultad supera la capacidad del maestro para saber cómo responder.

Por otro lado, defiende el uso de apoyos en la escuela inclusiva, usando la frase, bajo nuestra traducción, (p. 3): "(...) que los problemas estructurales del pasado no necesitan determinar el futuro", "(...) that the structural problems of the past need not determine the future".

Otra idea que aporta, es que los sistemas de escolarización se organizan en relación a la idea de que algunos alumnos necesitarán algo adicional que les ayude en su aprendizaje, contrario a disponer a los alumnos en función de sus edades.

También se plantea el cómo los profesores pueden responder a la diversidad humana para incluir en lugar de excluir, a lo que contesta que, en su opinión, los profesores no están en condiciones de asumir reformas radicales para que la educación inclusiva pueda reemplazar la educación especial, como deja ver en (p. 207): "My answer is that teachers on their own are not in a position to bring about the radical reforms to the structures of schooling that are required in order to enable inclusive education to replace special education."

UNESCO (2008) en la Conferencia Internacional de Educación, resaltó como tema "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", como propuesta para que a nivel nacional se desarrollaran estrategias que contaran para el

logro de la Educación para Todos en 2015. El documento se basa en investigaciones internacionales, presentando una visión general sobre educación inclusiva con fines informativos.

Haciendo alusión a la educación inclusiva señala (p. 10): "(...) la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos". Añaden que, es necesario clarificar el concepto de inclusión puesto que entienden que es necesario: "medir lo que se valora en lugar de valorar lo que se mide" por lo que aportan 4 elementos indispensables para agilizar este proceso, y que se conforme en la conceptualización del término, en la sección dedicada a ello: "La inclusión es un proceso que se interesa por identificar y eliminar barreras necesitando la presencia, participación y resultados de todos los educandos, atendiendo especialmente a los grupos de educandos en riesgo de marginación, exclusión o de desempeño inferior al esperado".

También añade, en el dilema entre integración e inclusión, que no se puede integrar sin incluir ni incluir sin integrar, en ir hacia el entendimiento de que toda escuela tiene responsabilidad de incluir a todos sin excepción. Enfatizamos (p. 11) una referencia de Muñoz (2007) en un Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación (Documento A/HRC/4/29) en el que se aporta que: "[...] entre un 15 y un 20 % de todos los alumnos tienen necesidades especiales en algún momento de su itinerario educativo".

Por otro lado señala que la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la que participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 en Salamanca, España, ayudó a justificar el motivo por el cual las escuelas debían estar dirigidas hacia planteamientos inclusivos y las justificaciones fueron de índole educativas, en la educación de todos los niños, de índole económicas, puesto que probablemente el coste

sería menos elevado y de índole social en tanto en cuanto se cambiarían las actitudes ante la diversidad a nivel social.

Resaltamos las características que se enfatizan para ser más inclusivos: reflexión, hablar sobre la práctica, examinarla, depurarla e intentar desarrollar una cultura más inclusiva.

En relación a los recursos que favorecen la inclusión señalan, que son indispensables los humanos, no requiriendo para ello una inversión mayor de dinero, sino una reorientación del que ya existe para hacer avanzar las políticas y las prácticas hacia una mayor inclusión. Aluden a que es indispensable la preparación de los docentes en actitudes positivas respecto a la diversidad.

Barrio (2008) aborda la cuestión conceptual sobre educación inclusiva, señalando que es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia en dar respuesta a la diversidad en la escuela, modificando el sistema para responde a los alumnos. Y añade que, el concepto de diversidad, está enfocado a lo diverso, de cada uno de nosotros, por lo que la escuela no puede ser homogeneizadora de esta diversidad, realizando un reconocimiento positivo de las diferencias.

Añade que las claves externas, más importantes, radican en un contexto político abierto y participativo, sociedades democráticas, colaboración entre servicios educativos y políticas de financiación. Y las internas en apropiarse del cambio, el liderazgo compartido, participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, establecer el trabajo cooperativo, el apoyo centrado en la escuela, la incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas y el desarrollo profesional en la escuela y para la escuela.

En la conclusión se resalta la dura tarea de conseguir una educación inclusiva.

Dentro de la Revista Perspectivas 145 queremos analizar dos publicaciones, una es la encabezada por Aiscow y Miles (2008) en donde aluden en el punto de partida de la educación inclusiva, la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y la base de sociedades más justas al igual que señalan el objeto de la misma en la eliminación de la exclusión social. Amplían, que hay una confusión en la definición de inclusión a nivel internacional, pero que gracias a las investigaciones se pueden concretar cinco concepciones coincidente como son: la inclusión está relacionada con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, es una respuesta a las exclusiones disciplinarias, está referida a todos los grupos vulnerables, promueve una escuela para todos y una educación para todos.

En el modo por el que avanzar hacia una educación inclusiva resaltan, las incertidumbres, discusiones y contradicciones.

La investigación demuestra que el primer foco de atención para cambiar hacia escuelas inclusivas es la actuación individual en relación a los docentes para que se pueda actuar en el plano organizativo.

Aguerrondo (2008) señala que incluir o excluir requiere que todos los alumnos tengan la oportunidad de un aprendizaje significativo. Resalta tres tipos de marginación como son, la exclusión total, en donde no se ingresa en el sistema educativo, la exclusión temprana, en donde se expulsa del sistema educativo formal antes de que las habilidades básicas se consoliden y por último, la marginación por inclusión, que se refiere a la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad para algunos sectores sociales, que implique, la permanencia en el sistema educativo pero sin garantías de acceder a todas las habilidades.

Resalta la idea de "dar diferente a quien es diferente" como sentido de la equidad.

Añade la idea de mutación de la escuela en lugar de crisis de la escuela, puesto que se defiende que cuando existe una crisis se supera y se progresa, pero la mutación implica cambios radicales de no regreso.

Alude a las concepciones en las definiciones sobre las diferencias entre el primer mundo, en donde se refieren a la personalización y el tercer mundo, atender a los diversos, los pobres, lo que hacemos llamar atención a la diversidad.

Se deben realizar cambios en la organización educativa, para avanzar en sistemas más equitativos, por ello, el tema central no es la enseñanza sino la organización de la misma y lo que a ella le rodea. Esto hace coincidir con la señalización de que la unidad de cambio es el sistema educativo, más allá del aula, escuela o alumno.

Sarto et al. (2009) libro en el que se desarrollan diferentes capítulos en relación a la educación inclusiva. En donde se resalta el artículo de Iglesias sobre la planificación en la educación inclusiva puesto que señala, que los centros, para iniciar una transformación en este sentido, deben contar con autonomía pedagógica y organizativa que permita adaptar la misma al contexto escolar.

Destacan un papel importante junto al de la organización, el de la planificación y coordinación de la mano, en este juego de prioridades para revertir la inercia del sistema.

Concluyen que (p. 74): "(...) la calidad de la educación sólo se alcanzará si se dispone de un Proyecto Educativo que cuente con el suficiente apoyo, respaldo y compromiso de la comunidad educativa".

Por otro lado recoge (p. 80) diferentes estudios que parten de principios muy similares en relación a los cambios que deben producirse para una mejora de la escuela, como son:

- Participación de toda la comunidad educativa.
- Expectativas positivas.
- Apoyo a los profesores.
- Formación compartida.
- Grupos flexibles.
- Grupos de apoyos entre docentes.

El último artículo, que se destaca en esta publicación, es el referido a la formación del profesorado y apoyos de González, en donde se destaca la visión de los apoyos educativos como un recurso externo a la clase en lo que se deriva a concepciones separatistas y excluyentes.

Destaca, por lo tanto, el aula como comunidad de apoyo en donde todos los recursos son destinados para todos los alumnos. Para que esta concepción se extienda, es necesaria una remodelación en la formación del profesorado que actualice los conocimientos y visiones en torno a estos apoyos y las dificultades como barreras de aprendizaje.

Parra (2009) destaca el cambio que viven los alumnos en el paso de educación primaria a educación secundaria, lo que acontece con consecuencias en el rendimiento académico de los alumnos, traduciéndose en ansiedad, cambio en motivaciones, valores, conducta y autopercepción. Señala, que la educación inclusiva en educación secundaria comporta dificultades diferentes que en educación primaria (la adolescencia, trabajar con muchos y diferentes profesores sin formación pedagógica, se les exigen tareas más difíciles, un ambiente de competencia).

Por último señala (p. 203): " Ello vuelve imprescindible analizar a fondo las condiciones (...) para identificar necesidades y (...) determinar cuáles son los puntos débiles en dicho proceso, con el fin de ofrecer soluciones (...)".

En resumen, el mismo libro: "Aspectos claves de la educación inclusiva", conduce a cuatro investigaciones más que se destacan por su interés para el estado de la cuestión presentada, las cuales son:

- Valenciano (2009) alude a que para llevar a la práctica la educación inclusiva se debe garantizar la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto a la diversidad mediante un compromiso político, económico y social, eliminando barreras y resaltando la identidad, la persona y la cultura. Concluye que la educación inclusiva no es un concepto singular puesto que supone considerar indicadores.

Alude a que cuando una escuela pretende ser inclusiva, se resaltan cuestiones organizativas como son la heterogeneidad de los alumnos y grupos asumiendo el principio de diversidad en la aplicación de flexibilidad en la evaluación y promoción, con una disposición de servicios de apoyo y asesoramientos para toda la escuela.

- Venegas (2009) resalta el liderazgo en el proceso de la inclusión educativa a cargo de la dirección de los centros, así como las cualidades que debieran tener las personas que los representan las cuales se resumen en: una visión clara de lo que puede ser una escuela, animación de los otros, altas expectativas de los docentes y estudiantes, observación del profesorado, ayuda a los mismos, preocupación por el uso adecuado del tiempo, evaluación del rendimiento de los alumnos y uso de los resultados que orienten la planificación.

El liderazgo, para crear escuelas inclusivas, reconoce la individualidad y ofrece visiones globales de la escuela y de respeto a las particularidades de los individuos, promoviendo mecanismos para las transformaciones.

- Iglesias (2009), al hablar de organización, quiere referirse a realizar una disposición adecuada y ordenada de un conjunto de elementos que actúan como medio dinámico, con el fin de llevar a cabo objetivos comunes. Y alude (p. 70): "Cuanto más compleja se la entidad, más necesaria es la ordenación y disposición de sus elementos".

Se recogen (UNESCO, 2003, 9. 17) una serie de estructuras que los planes de estudio deben aplicar, encaminados a la inclusión educativa como son: objetivos comunes amplios y definidos, estructura flexible que facilite ajustarse a la diversidad, evaluación de resultados, reconocer la diversidad y contenidos adaptados al contexto de los alumnos.

- Monge (2009) ofrece una nueva consideración sobre el concepto de educación inclusiva, ampliando el mismo a lo que hace llamar “procesos de inclusión educativa”, en donde se considera que todos los esfuerzos y formas en el ámbito educativo deben contribuir en la apertura de espacios que den acceso a la igualdad de oportunidades y a la educación de calidad contribuyendo a desarrollar sociedades más justas y solidarias.

Por otro lado, alude a que el aprendizaje colaborativo facilita que se lleven a término dos principios de la educación inclusiva: el respeto a la diversidad y la promoción de comunidades de aprendizaje.

Aranque y Barrio (2010) definen tres conceptos: educación especial, atención a la diversidad y educación inclusiva. Educación especial (p. 5): "(...) aquella que se dirige a sujetos que, por diversas causas -psíquicas, físicas, emocionales-, no puedan adaptarse, por completo, a una enseñanza normal". Educación inclusiva (p. 7): "El término (...) es genérico y engloba las características comunes de los movimientos educativos que están surgiendo, en la actualidad, a nivel mundial con el objetivo de conseguir que la educación escolar contribuya a reducir los procesos de exclusión social". Atención a la diversidad (p. 3): "(...) partiendo de la importancia que tiene dentro de una educación inclusiva, mediante la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes".

También ofrecen algunas claves para desarrollar una educación inclusiva como: un contexto político abierto y participativo, la apropiación del cambio, la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, el apoyo centrado en la escuela, la colaboración entre los servicios

educativos y la incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas escolares.

Escudero y Martínez (2011) concretan la utilidad de la educación inclusiva como un análisis, valoración y reconstrucción de la organización escolar y de los centros, acorde a ciertos valores y principios, como el currículo, aprendizajes y enseñanza de los alumnos.

Tratan el tema de la integración con discapacidad en los centros ordinarios en donde señalan (p. 98), a la pregunta que se formulan ¿Dónde surgieron fracturas?: "Muchos alumnos con discapacidad entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica consecuente, ni tampoco políticas más amplias". Por otro lado aluden a una segunda cuestión, en la misma página: "Ha proyectado la sombra de la integración de los discapacitados con todos sus inconvenientes sutiles de asimilación y exclusión"

Ponen de manifiesto que, es preciso poner remedio a la situación que se vive hoy en día en los sistemas educativos y que en lugar de ser idealistas, hay pensar qué es lo que ocurre en los centros y qué cuestiones son permeables al cambio.

Casanova (2011, p. 79) destaca: "(...) en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación".

Refiriéndose a la evaluación, hace referencia a que los alumnos estudian para aprobar y su meta es aprender a aprobar. Añade que cuando evaluamos en ocasiones lo que hacemos es:

- Condicionar los procesos de aprendizaje.
- Limitar los modelos de enseñanza.
- Comprobar los resultados obtenidos.
- Clasificar a los alumnos y alumnas según sus aprendizajes.
- Suspender o reprobar a los que no se ajustan al sistema establecido.

- Destacar a los que mejor... ¿memorizan?
- Marginar de la sociedad a "los diferentes" (Casanova, 2011, p. 82).

Por otro lado, subraya que con este tipo de evaluaciones no se favorece la diversidad y por lo tanto la educación inclusiva, señalando al respecto (p. 86): "Se escolariza en una escuela, teóricamente inclusiva, a un alumno con necesidades educativas especiales y con discapacidad intelectual. Las expectativas de aprendizaje para ese niño no se centran en que aprenda a leer y escribir, porque prevé que no lo va a conseguir". Y argumenta, que lo más importante para estos niños, quizá sea las relaciones, la autonomía, habilidades en tareas.

Guerrero (2012, p. 2) define la filosofía de la inclusión como: "(...) educación de calidad para todos basado en la atención a las necesidades individuales de cada alumno". Como finalidad acoge (p. 2): "(...) contribuir a mejorar y a la calidad de la educación promoviendo aprendizajes que tengan en cuenta la diversidad y la participación e implicación de toda la comunidad".

Alude a que son numerosas las publicaciones que consideran la metodología y estrategias pedagógicas como claves hacia la educación inclusiva, las cuales resumimos en las siguientes:

- Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo: tutorías entre iguales, programas de mediación, grupos de servicio al estudiante, etc.
- Metodología y técnicas experienciales o transformativas: talleres de aprendizaje experiencia/vivencial, aprendizaje vivenciado, etc.
- Técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial: valoraciones de los estudiantes, evaluación de evidencias, etc.
- Otras: provisión de recursos, apoyos y tipos de ayuda.

Mata y Ballesteros (2012)¹ enfatizan la idea de utilidad organizativa y pedagógica en los centros escolares, entendiendo que los mismos toman como base la idea de organización en grupos homogéneos en donde el profesor pueda aplicar la misma técnica para todos.

Escudero (2012) resalta la diversidad de cuestiones relacionadas con la educación inclusiva, a nivel terminológico, en el no consenso de una única definición, aunque más allá de ese parco consenso señala que, la educación inclusiva, debe servir como apuesta para el éxito escolar y una lucha contra el fracaso. Después de realizar un análisis de determinadas concepciones acerca de la educación inclusiva, señala que coinciden en considerarse como transformaciones sistémicas y profundas de las culturas, políticas y prácticas con criterios de igualdad, justicia y equidad.

Enfatiza la idea de abogar por los derechos humanos como obligación, tanto dentro de los sistemas escolares como fuera de ellos, por ello acoge igualitariamente el término de educación inclusiva con el de inclusión social.

Destaca que al hablar de educación inclusiva, hay que seguir incidiendo en la urgencia de los poderes públicos inclusivos, en las reformas sistémicas y en una mayor coordinación de servicios y profesionales de apoyo.

Gairín (2012) acentúa que la educación inclusiva, demanda que el sistema educativo debe crear condiciones que aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo. Y añade que, la Conferencia Internacional (2010), requiere que los sistemas educativos deben ser flexibles, que respeten la diversidad como un valor, eliminar todo tipo de barreras, proporcionar apoyo a docentes y centros, fomentar el trabajo en equipo,

¹ Revista de educación nº 358 mayo-agosto (2012). Monográfico especial que el Ministerio de Educación y cultura dedicó a la Equidad y la Diversidad en la educación obligatoria. Se encuentran publicaciones de interés como la resaltada

potenciar el liderazgo de los equipos directivos, favorecer condiciones de convivencia, promover colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Y añade (p. 116): "La educación inclusiva exige, por todo esto, un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parecer".

Para ello plantea una pregunta, que ha parecido interesante resaltar (p. 117): "¿Qué pueden hacer los maestros y maestras de hoy?", la respuesta está enfocada a favorecer proyectos y programas relacionados con la educación inclusiva, para lo que añade que se necesitan maestros y maestras que se indignen ante las injusticias y que tengan adquirido un compromiso con la auténtica educación inclusiva.

Sandoval y Echeita (2012) ponen de manifiesto hasta qué punto las políticas de apoyo que se desarrollan, contribuyen a transformar y mejorar tanto el currículo como la organización escolar en el ámbito inclusivo. En este sentido, añaden que (p. 119): "(...) estamos observando con gran preocupación que las políticas de apoyo que se desarrollan entre nosotros (...) se encuentran, a nuestro juicio, faltas de un marco común que les dé coherencia y profundidad".

Por otro lado, añaden (p. 120): "Aunque resulte paradójico, debemos reconocer que no disponemos de una definición única y consensuada de educación inclusiva". Aunque añaden que sí hay elementos comunes definitorios, aunando en la misma página, a la educación inclusiva como:

(...) proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas establecidos, de modo que en la educación formal (y no formal) se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad". (Sandoval y Echeita, 2012, p. 120).

Por ello, Sandoval y Echeita destacan una aclaración de la UNESCO (2005), en donde (p. 121) resaltan que: "La educación inclusiva (...) representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la

diversidad de los estudiantes". Añadiendo que el propósito de la educación inclusiva es conseguir que los maestros se sientan cómodos ante la diversidad.

Citan Sandoval y Echeita a Martínez (2011), quien aludiendo a la educación secundaria obligatoria (p. 121) escribe que algunas medidas son: "vías de inclusión insuficiente o senderos para nuevos procesos de exclusión (p. 172)".

En la misma línea comentan que, el apoyo que se lleva a cabo en los centros escolares contiene una visión restrictiva y focalizada, encaminada a unos determinados profesores con unos determinados alumnos. Añadiendo que, las medidas, en su conjunto, con las que se atienden a la diversidad en los centros, no se consideran responsabilidades docentes. Por lo que proponen para mejorar: el apoyo de los centros, facilitar una cultura educativa y estrategias de colaboración. Por otro lado, piensan que el modelo de apoyo debe ser más amplio y sistémico para ser coherente con la educación inclusiva. Por otro lado, enfatizan la necesidad de repensar las funciones y prácticas de apoyo, los profesionales de apoyo, en diferentes estudios manifiestan, la necesidad de colaboración con el resto de profesores para desempeñar adecuadamente su trabajo.

Aiscow et al. (2012) señalan, desde nuestras traducciones (puesto que dicho artículo se encuentra redactado en habla inglesa), una vez más la expresión del "status quo", como síntoma para iniciarse en el cambio hacia la educación inclusiva que mejore los sistemas educativos. Añaden que, las dificultades de los alumnos son consecuencia directa de las formas en que las escuelas se organizan.

Por otro lado, señalan la evolución de la educación inclusiva avalada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales en la Declaración de Salamanca (1994), como el documento más importante aparecido en el campo de la educación especial, así como la iniciativa de las

Naciones Unidas en las Estrategias de Educación para Todos, en el trabajo mayoritariamente con los grupos excluidos, como lo son, los discapacitados.

De igual forma enfatizan que, se debe tener claridad de objetivos en relación a la educación inclusiva como son: aumentar la participación de los alumnos, así como el reestructurar culturas y políticas educativas.

Tarazona et al. (2013) en el prólogo de su libro (p. 21) señalan: "(...) hoy en día muchas prácticas educativas se dice que son "inclusivas" cuando no lo son: se habla de inclusión cuando la integración se plantea desde enfoques básicamente comprensivos o, incluso, compensadores". Aluden a que para que se instaure la educación inclusiva en los centros educativos, debe haber una modificación del currículo, así como de la organización de los centros.

Del mismo modo, queremos señalar un párrafo interesante, para el dilema de nuestra investigación:

De este modo, no es difícil constatar que las prácticas ligadas al movimiento de la integración escolar se reducen en muchas aulas a una perspectiva individualista que separa el trabajo que realiza el alumno con NEE del trabajo del resto de sus compañeros de su grupo-clase; u observar cómo estos estudiantes generalmente reciben los apoyos fuera del aula, mientras que durante el tiempo de permanencia en al aula ordinaria se sitúan en pupitres separados de los demás, junto a la mesa del docente o del compañero encargado de ayudarles (Chisvert et al., 2013, p. 32).

Del mismo modo se resalta (p. 32) que: "(...) la integración y la inclusión, la "escuela para todos" aspira a mejorar la atención a la diversidad". Al igual que se alude a la legislación (p. 33) para: "Aunque la Ley Orgánica de Educación de 2006 se centre en los principios de la inclusión, todavía está presente en la práctica la filosofía de las legislaciones anteriores".

Por otro lado, en cuanto al cambio que se debe producir en las escuelas, contribuyen con (p. 33): "Lograr generalizar la concepción de una escuela inclusiva es un proyecto tremendamente ambicioso que, además, debe remar en contra de una escuela que durante mucho tiempo ha sido un elemento segregador y reproductor de la desigualdad".

Señalan que, para que se produzcan cambios sobre la atención a la diversidad, se deben realizar modificaciones organizativas en los centros docente que respondan al reto de la inclusión.

Dedican en el apartado "Claves inclusiva para (re)pensar la escuela" un artículo-capítulo seleccionado para la organización y la atención a la diversidad en los centros educativos en donde señalan la importancia de la organización para que se produzca la inclusión educativa. A este respecto ponen como ejemplos (p. 93):

- Concretar la filosofía y contenidos que deben presidir en las acciones en relación a la atención a la diversidad.
- Determinar estructuras de apoyo.
- Fomentar cultura docente sensible a la diversidad.
- Apoyo activo por parte de los responsables institucionales.
- Desarrollar planes de trabajo con prioridades.

Por otro lado, señalan que algunas etapas (p. 95) para realizar planes, programas o proyectos deberían:

- Crear condiciones.
- Diseñar.
- Difundir.
- Estructurar.
- Evaluar.
- Incorporar nuevos procesos.
- Trasferir avances.

Echeita et al. (2014) resaltan la contribución de toda investigación educativa, en tanto en cuanto, sí la misma no contribuye al desarrollo de una educación inclusiva, sería una investigación excluyente, denominando a la investigación como (p. 5): "(...) un asunto ideológico". También distinguen, entre las investigaciones "en educación" (práctica) y "sobre educación" (teórica)

lo que diferenciaría a una investigación sobre inclusión, de una investigación inclusiva.

Argumentan que es necesario investigar "sobre y en" educación inclusiva, porque, lamentablemente, hay muchos niños y niñas que sufren la exclusión educativa y social. Por este motivo, aluden a que haciendo una revisión sobre las investigaciones relacionadas con la inclusión, los factores que hay que movilizar son:

- Visión compartida.
- Reflexionar sobre los sistemas de prácticas entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Liderazgo escolar.
- Culturas, políticas y prácticas colaborativas.
- Desarrollo institucional bien pensado y planificado.

Señalan, con gran importancia, uno de los aspectos en el que la educación inclusiva necesita investigar, como es el que hacen llamar la "alfabetización ética del profesorado" en donde suponen que, el mayor acicate moral es la acción y que por ello llevan tiempo implementando, en los centros escolares, el Index for inclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Aluden, como incuestionable, a la cooperación, la colaboración y los apoyos para la educación inclusiva, poniendo de manifiesto determinadas investigaciones que así lo difunden y demuestran, tanto para los alumnos como para el propio profesorado.

Por último, destinan unas ideas a la investigación y a la acción como incuestionablemente inseparables dejando una pregunta sin respuesta que se recoge, pues se considera que es importante retomarla para la presente investigación (p. 27): "¿Cómo hacer lo que ya sabemos que debemos hacer?".

1.3.2. Publicaciones de índole práctica: Proyectos

Se pretenden analizar aquellas publicaciones que han investigado, en un terreno más práctico, en multitud de cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad, educación inclusiva: centros, docentes, alumnos y familias, tanto en España como a nivel internacional, para centrar dicha investigación, en aquellos avances realizados con la participación activa de países, entidades y personas que han colaborado en que se hagan realidad determinados proyectos.

Por este motivo, y en orden cronológico, se comienza destacando a Barrio (1990), quien señala que (p. 3): "La investigación de toda esta década ha evidenciado que a menos que cambie la mentalidad de los profesores no será posible un cambio inmediato en sus actitudes y conducta". Por otro lado, recoge un estudio realizado por la UNESCO (Bowman, 1986) en donde se percibe que los maestro tenían mejores actitudes ante los alumnos con discapacidades intelectuales moderadas, ceguera o audiomudez que con los alumnos que presentaban discapacidades más profundas o múltiples. Por otro lado, los profesores valoraban como más importante recibir formación en la preparación de métodos de enseñanza individualizada, como carencia a su formación propia.

Por últimos, se ofrecen acciones para reducir la resistencia a la integración, en forma de claves a seguir como:

- Crear un marco motivacional positivo.
- Incrementar la cantidad y calidad de los equipos de apoyo.
- Cooperación y comunicación con los compañeros (equipos directivos y compañeros).
- Cursos de perfeccionamiento.
- Prevenir la resistencia (formación académica adecuada en integración, modificar el status de la educación del discapacitado, reforzar y dar

publicidad al trabajo bien hecho, disponer de equipos de apoyo, protección especial a las aulas de integración por parte de la administración y sistema educativo, apoyar la investigación e integrar a los padres).

Echeita et al. (1995), proponen "reconceptualizar la educación especial" no como uso de técnicas específicas para alumnos específicos, sino más bien, como recurso disponible para la diversidad del alumnado, para lo que requieren indispensable la formación inicial del profesorado y las necesidades de todos los docentes en servicio.

Incluido este aspecto, en el repensar la educación especial dentro del proyecto NEA (Necesidades Especiales en el Aula), un proyecto realizado por la UNESCO con la intención de ayudar a los países miembros a desplegar estrategias que faciliten la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros educativos. Para ello, se ayudan de un material encaminado a la formación del profesorado en cursos o seminarios, con la intención de crear coordinadores que extiendan el proyecto a más docentes.

Stoll y Fink (1999), destacan las experiencias que emanaron de la incorporación del movimiento de cambio de las escuelas eficaces en Canadá, que comienza con la creación de un grupo de trabajo (compuesto por un administrador de alto rango, nueve directores de escuelas más influyentes y un investigador educativo con amplia experiencia en la eficacia en las escuelas). Dicho grupo revisó, la bibliografía existente sobre la eficacia y mejora de la escuela confeccionando determinados principios para que éstas se dieran:

- Centrado en cada escuela (trabajo cooperativo).
- Proceso de cambio de ordenación vertical (arriba- abajo y viceversa).
- Estos proyectos se integran dentro de otros más generales de supervisión, programación y dirección.
- Proyecto a largo plazo (más de cinco años).

Se fijaron tres metas para tres años: 1. Enseñanza (recursos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje), 2. Planificación del crecimiento de la escuela (teniendo en cuenta su contexto) y 3. Desarrollo del personal (selección y retención de personal de calidad). Desde 1991 hasta 1994 se fueron demostrando cómo eran percibidos dichos esfuerzos por los padres, quienes ratificaban la mejora en la eficacia de las escuelas. En relación a la mejora del trabajo cooperativo, planificación de prioridades educativas se observó mejora de las valoraciones de los alumnos y también por los mismos profesores de dichos centros.

Aguado et al. (2000), recogen una investigación con 83 alumnos de 1º y 2º de la E.S.O. de los cuales 23 pertenecieron al grupo de control y 60 alumnos al grupo experimental, a los que se les aplicó la escala de valoración EVT (Escala de Valoración de Términos Asociados con Discapacidad de Aguado y Alcedo, 1999). La duración de la investigación fue de un trimestre escolar, con una intervención para el grupo experimental de sensibilización hacia las personas con discapacidad, en dos mediciones, una a la primera semana y otra al final del trimestre en los dos grupos.

Se observó, como conclusión, que merece la pena trabajar con estos programas, puesto que se manifiesta un cambio en las actitudes de quienes lo reciben.

Ciges et al. (2001), realizaron una investigación basada en dos premisas: 1. Que la formación inicial del profesorado influye en sus actitudes y su práctica, y 2. Que dicha formación, debía incluir cambios hacia las actitudes en la atención a la diversidad, para dar respuesta a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello, se utilizó un cuestionario de actitudes hacia la atención a la diversidad, para estudiantes de magisterio y se comparó las actitudes de los estudiantes de magisterio de educación infantil (51 alumnos) y primaria (49 alumnos). Los resultados hallados se concretaron en los siguientes:

- La mayoría de los maestros opinaban que resultaría provechoso que los alumnos con n.e.e asistieran a centros ordinarios.
- Con porcentajes altos se consideraba que dichos alumnos necesitaban un currículo diferente que les ayudara a normalizarse y que la atención a la diversidad estaba dirigida a dichos alumnos.
- Consideraron que la presencia de alumnos con n.e.e favorecía las actitudes de respeto a la diferencia de sus compañeros.
- Aunque un porcentaje entendía que dichos alumnos interrumpían la dinámica de la clase, casi la mayoría, consideraban que podían colaborar en ellas.
- Los maestros no sintieron estar capacitados para atender a los alumnos con n.e.e aunque sí conocían estrategias de atención a la diversidad. Consideraban muy importante la formación del profesorado para atenderlos.
- Un porcentaje elevado consideró que se requería ayuda en el aula y que la coordinación era importante, aunque preferían asesoramiento de un especialista al de un compañero.

Arnáiz (2001), llevó a cabo la Evaluación del proyecto UNESCO en la región de Murcia: Necesidades educativas especiales en el aula. El problema del que parte la investigación, es que la integración es una experiencia discutida, en su teoría y en su práctica.

Comentan que, por la presencia de lagunas en su desarrollo, adolece del compromiso y colaboración de los profesores. Es por ello, que a partir de un método, el Proyecto Unesco (necesidades educativas en el aula 1995), intentan ayudarse para resolver la necesidad de plantear los efectos beneficiosos de atender a las necesidades educativas de los alumnos, en las aulas ordinarias. La solución tentativa que proponen, es la siguiente: “Un aprendizaje eficiente para todos los alumnos hace eficaz la enseñanza y facilita la integración”. La mejora de la enseñanza está desglosada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que dividen como en la anterior investigación y proyecto de

(Echeita, 1995), puesto que se basan en ella y contempla las mismas estrategias que pasamos a definir por su relevancia: AACTIVO: Aprendizaje activo del alumno. Evaluación del alumno en actividades en modo cooperativo. NEOBJET: El profesor proporciona el aprendizaje activo. El alumno planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje. PRACTI: Actividades. Grado en el que se hacen estas actividades en clase. EVALCON: Evaluación continua. Reflexión e investigación para realizar una evaluación del aprendizaje. APOYO: Grado en el que el profesor ofrece ayuda al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio concluye con la experiencia en varios centros de primaria y secundaria en donde se llevó a cabo, y los datos que explicitan mantienen el beneficio de iniciar proyectos relacionados con la atención a la diversidad.

Murillo (2003), resalta el movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela que tuvo su nacimiento en el cambio de un centro para ser de calidad, para mejorar los mismos. Se basa en un movimiento más práctico que teórico, que plantea:

- La escuela es el centro del cambio.
- Planteamiento sistemático para el cambio.
- El cambio se basa en las condiciones internas de las escuelas.
- Las metas educativas son conseguidas con mayor eficacia.
- Con una perspectiva multi-nivel.
- Con una tendencia hacia la institucionalización.

Resalta algunas cuestiones claves, para desarrollar la mejora de la escuela como son:

- La escuela como centro del cambio.
- El cambio depende del profesorado.
- El papel determinante de la dirección.
- La escuela como comunidad de aprendizaje.

- Cambiar la forma de enseñar y aprender.

El centro del cambio, en este movimiento, es la escuela. Recogemos, en palabras del autor, una conclusión merecedora de ser resaltada (p. 21): "(...) la lección más importante que podemos recoger de este movimiento (...) es que es posible cambiar la educación y que una de las estrategias más eficaces para hacerlo es mediante la transformación de los centros".

Avramidis y Norwich (2004), (analizado en la segunda parte de nuestra investigación correspondiente al marco metodológico), recogen una revisión de estudios sobre las actitudes del profesorado ante la integración y la inclusión, a la que añaden los principales factores que influyen en la actitud del profesorado, las cuales desglosan en tres:

- Alumnos: Cuanto más dificultades tienen los alumnos más rechazo genera en sus profesores.
- Profesores: Los profesores más jóvenes son los más motivados y mejores actitudes ante la diversidad y quienes tienen o han mantenido contacto en la práctica con alumnos que presentaban alguna discapacidad tienen mejores actitudes ante la inclusión, integración.
- Contextos: Cuando hay en los centro figuras y recursos de apoyo hay menos rechazo de los profesores ante la diversidad.

Por otro lado, ofrecen una serie de conclusiones que son resumidas en las siguientes:

- Los profesores mantienen peores actitudes ante las dificultades más graves y los problemas de comportamientos más complicados.
- Los gobiernos que quieran promover la educación inclusiva tienen que convencer a los educadores de que la misma es favorable.
- Asignación meticulosa y factible de recursos.
- Reestructurar espacios en los centros para que se escolaricen alumnos con discapacidades graves.

- Organización de equipos de apoyo que orienten a los profesores.
- Formación permanente del profesorado en el transcurso de su jornada laboral.
- Los maestros tienen actitudes más desfavorables al cambio porque no se sienten preparados para atender a la diversidad, en la medida que esta preparación aumente, aumentará su actitud positiva ante la diversidad.

Por último, entregan unas directrices futuras, para la investigación que está por llegar, en donde hacen hincapié en incidir y explorar los ambientes en general, la normativa, la organización, la disposición de los docentes y la utilización de los recursos, lo que indiscutiblemente se fusiona con nuestra investigación y nos hace confirmar que el camino que estamos abordando está dentro de la inquietud de la comunidad científica.

Ainscow (2005), señala que, basándose en el proyecto IQEA (Mejorar la calidad de la educación para todos) un proyecto llevado a cabo en el Reino Unido en donde participaron diferentes redes de escuelas para determinar formas de promover el aprendizaje de todos los miembros de sus comunidades, es importante recaer en:

- Gestionar un cambio.
- Mejorar las escuelas, centrándose en sus prioridades.
- Recoger pruebas que evalúen el progreso.
- Colaboración entre las distintas escuelas del proyecto.

Resaltaron que, para que dichos cambios se produzcan en las aulas con éxito, hay que llevar al profesor a entender qué es lo que está haciendo en ese momento y qué debe empezar a cambiar.

Destacan que dicho proyecto, ayuda a que los profesores se replanteen sus pensamientos e inviertan su tiempo en intentar nuevas técnicas.

Este proyecto se ha estado llevando a cabo desde hace más de 15 años, con resultados favorables.

Moriña y Parilla (2006) en su investigación llamada “Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva” abordaron cómo promover el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Se desarrolló durante 5 años, en un centro de primaria y otro de secundaria, en la provincia de Sevilla, con una propuesta formativa para el profesorado, agrupados en dos conjuntos, respectivamente, de 8 miembros cada uno.

Los resultados emanados de dicha investigación se dividen en varias categorías:

- Miembros del grupo de trabajo: Se ponen en práctica técnicas de colaboración que mejoran las relaciones personales y profesionales. Por otro lado, la formación ayuda a recordar aprendizajes pasados y adquirir nuevos conocimientos.
- Aulas y alumnos: Se valora que la respuesta a la diversidad en el aula es un proceso de reflexión. Los profesores optan por trabajar en el aula aprendizajes que satisfagan la colaboración.
- Centro: Se favorece la formación del profesorado en el propio centro, aunque no se ha acabado de desarrollar una cultura de colaboración en los mismos.
- Modelos de apoyo: El apoyo se concibe de manera más flexible, responsabilidad de todo el centro.
- Concepto de diversidad: La diversidad se valora como algo positivo, ampliándose para todos los alumnos.

Álvarez (2005) inició una investigación denominada “Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas”. La misma analiza que, antes de que se produzca un cambio educativo, se debe originar un cambio personal de cada docente que compone el centro, por este motivo iniciaron el

estudio que se componía de un cuestionario para detectar las actitudes de maestros de Educación Primaria y Secundaria basados en la anterior Ley de Educación LOCE (2002). El cuestionario recogía varias cuestiones relacionadas con: Actitud general de los maestros ante las necesidades educativas específicas: Minorías étnicas, superdotados, inmigrantes y alumnos con necesidades educativas especiales. Expectativas de los maestros ante las diferentes áreas de conocimiento: Conocimiento del Medio, Educación Artística, etc. Medidas para mejorar la integración: Menor número de alumnos por aula, aumentar el tiempo de atención de los especialistas, contratar más especialistas, disponer de más medios, etc. Tipos de escolarización propuestos por los maestros: Centro específico, educación combinada, etc.

Una vez realizado el análisis de la información que les aportaban los cuestionarios, concluyeron que la integración no está funcionando demasiado bien.

Álvarez (2008) revisó el Funcionamiento de la Integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. La investigación es muy parecida a la realizada en 2005, por los indicadores que manifiestan, por lo que solo destacaremos los que no recogió en la anterior: Percepción de los profesores de diferentes variable de integración: Rendimiento observado, participación en el aula, participación fuera del aula, aceptación de los compañeros, implicación de los compañeros, comunidad educativa siente compasión, presencia dificulta funcionamiento de la clase, presencia dificulta funcionamiento del centro y presencia perjudica a los compañeros. Preferencia de los profesores acerca de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales. Opinión de los profesores acerca del funcionamiento de la integración.

Del estudio de Álvarez (2008, p. 60) se desprende que: “urge una actuación por parte de los gestores educativos, y, al mismo tiempo, los profesores están descontentos y demandan recursos y estrategias”.

López et al. (2009), investigación basada en la construcción de un cuestionario de dilemas, para caracterizar las concepciones de profesores/orientaciones acerca del proceso de inclusión educativa, con un foco en la discapacidad intelectual en la enseñanza de secundaria para así, conocer las posiciones teóricas de los mismos.

Los resultados del estudio señalan que, es posible encontrar tres tipologías de concepciones: segregacionistas, integracionistas e inclusivos. El estudio se realizó con 51 profesores de secundaria y orientadores así como 41 estudiantes de las mismas especialidades en Madrid.

Aluden al "dilema de la diferencia" (p. 2): " (...) consiste en que los sistemas educativos deben satisfacer una doble y contradictoria exigencia (...) ofrecer una educación común para todos los estudiantes y (...) ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los mismos".

La hipótesis que se plantean en la investigación es que, la concepciones que mantienen los docentes respecto de las dimensiones de diferencias individuales, respuesta educativa e ideología y valores, poseen una determinada consistencia teórica, que se expresa en patrones organizativos, conceptuales y empíricos y que la probabilidad de mantener una u otra configuración de concepciones está relacionada con la experiencia y la especialidad de los profesionales educativos.

Las conclusiones que extrajeron destacan que, las distintas teorías que los docentes mantienen respecto a la inclusión educativa se pueden categorizar. Así, en futuras investigaciones, se podría valorar cuestiones formativas para cada tipo de categoría, en cada profesor con el fin de ampliar la misma.

Martínez (2009) resalta que los cambios en España, en relación a la educación inclusiva, han adolecido de un análisis de lo que estaba ocurriendo por comunidades autónomas, colegios, institutos, conocer los principales problemas o dificultades encontradas con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como materiales, publicaciones que sirvan de apoyo a las prácticas específicas de los profesores. Por lo que se cree un acierto centrar la investigación planteada en la Comunidad de Madrid, que ofrezca una visión, aunque parcelada, realista de la situación que acontece en los centros de secundaria.

Analizó en su artículo de investigación “Una aproximación a la educación inclusiva en España”, una revisión legislativa en materia de Educación en España, para denotar los avances en materia de Educación Inclusiva, así como ejemplos de investigaciones llevadas a la práctica en las materias anteriormente señaladas.

Para la presente investigación, resulta relevante observar que, el autor contempla en un epígrafe, donde describe la evolución de la Legislación (desde 1970 hasta 2006).

En cuanto a la puesta en práctica de investigaciones relacionadas con la Educación Inclusiva, distingue entre: En 1987 el MEC² elaboró un estudio coordinado por Marchesi en donde evaluaron la implantación de la integración escolar en España (analizado en la segunda parte de nuestra investigación correspondiente al marco metodológico).

El estudio de Grañeras (1998), de los trabajos costeados por el CIDE desde 1983-1997 con el propósito de elaborar programas de intervención para el alumnado con discapacidad. Parrilla realizó una investigación en 1996- 1998 (Sevilla), "Innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad", para identificar las innovaciones que los centros de Educación primaria y

² MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

Secundaria venían llevando a cabo. Para ello se sirvió de un cuestionario que analizaba estas prácticas innovadoras. Arnaiz realizó Proyecto UNESCO "Necesidades educativas especiales en el aula" en la Región de Murcia, del que no destacaremos nada, por haberlo tratado en líneas anteriores. Moriña (2002) y su estudio desde 1995 hasta el 2000 analiza la estadística en materia de educación especial. Resalta el descenso de los alumnos matriculados en centros de educación especial. Susinos (2002) analizó las investigaciones referidas a la Educación Inclusiva desde 1997 hasta 2001. Ortiz y Lobato (2003) en su investigación aluden a la cultura escolar relacionada con la Educación Inclusiva. Echeita (2004) "La situación educativa del alumnado con NEE³ asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid" estudia la percepción de los alumnos así como de sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. Fue un trabajo promovido por el Defensor del Menor de la Comunidad. Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005) analizan las opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa acerca del funcionamiento y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales Durán et ál. (2005) investigaron el Índice for Inclusión y su puesta en práctica en Madrid, Cataluña y País Vasco. Echeita et ál. (2008) con "La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad", analizaron la inclusión desde la visión de las organizaciones de personas con discapacidad, integrantes del CERMI.

Para la presente investigación, es un referente conocer cómo otros autores han desarrollado la evolución en materia de educación especial, atención a la diversidad o educación inclusiva, coincidiendo con la normativa analizada en el estudio propuesto, e incluso, en el mismo abarcando, de una forma más completa, la misma.

³ Necesidades Educativas Especiales

Todas las investigaciones, que se recogen en la investigación de (Rogelio, 2010), son ejemplos que se han querido nombrar por comprender en ellos, una buena representación del presente estado de la cuestión.

McKown, C., Gregory, A., & Weinstein, R.S. (2010) como ejemplos de investigaciones basadas fuera del espacio europeo para denotar la importancia y relevancia de nuestra investigación. En esta investigación se recogen las expectativas, estereotipos y profecías de autocumplimiento en la vida escolar (Expectations, stereotypes, and self-fulfilling prophecies in classroom and school life). El artículo de investigación entraña la importancia y relevancia de las expectativas y estereotipos individuales de los profesores como sus efectos interpersonales de las expectativas, así como la amenaza del estereotipo como un fenómeno constante en las prácticas docentes.

Resaltamos uno de los párrafos de la investigación para observar su conexión con la nuestra (realizando nuestra propia traducción al texto original en lengua inglesa):

⁴(Smith, Jussim, Eccles, VanNoy, Madon, & Palumbo, 1998) suggests that the effects of self-fulfilling prophecies are more powerful where students were grouped by ability in the classroom, particularly for low-ability group students. (...) Furthermore, when the achievement hierarchy is highly salient and student talent is defined narrowly, teacher expectations may affect student achievement more strongly, particularly for low-achieving students (McKown, C., Gregory, A., & Weinstein, R.S., 2010, p. 263).

⁴ sugieren que los efectos de las profecías autocumplidas son más poderosos para los alumnos del grupo de baja capacidad (...) Por otra parte, cuando la jerarquía del éxito es muy sobresaliente y la valía de los alumnos se define estrictamente, las expectativas del profesor pueden afectar el rendimiento estudiantil con más fuerza, sobre todo a los estudiantes de bajo rendimiento. Traducción de elaboración propia.

La relación entre ofrecer una atención a la diversidad queda expresa de la siguiente forma, por los mismos autores:

⁵(...) who provide varied niches of opportunity for students to express their talent and learn, who create opportunities for challenging instruction for all students, not a limited few, and that incorporate reflective professional development practices may create a positive expectancy climate in which more children benefit from the positive power of expectations to develop talent (McKown, C., Gregory, A., & Weinstein, R.S., 2010, p. 262).

Por último se cita una especificidad del tema propuesto en la investigación que los autores resaltan:

⁶ These findings reveal how adult labels about behavior can affect how children are viewed, can shape the nature of interactions, and can affect targets' behavior. This most clearly applies to stigmatizing labels such as "emotionally disturbed," "special needs," or "hyperactive" (Hinshaw, 2005, 2006 citado en McKown, C., Gregory, A., & Weinstein, R.S., 2010, p. 266).

Mingallón (2011), en una entrevista realizada a Mel Aiscow por el periódico El País, justifica dicha entrevista por el paso del entrevistado en España y por ser: " (...) un referente mundial en educación inclusiva". Nosotros destacamos dos preguntas:

¿Qué es la educación inclusiva? A lo que Aiscow manifiesta: "Es la que responde a todos los niños que tiene dentro, también a los que necesitan más ayuda".

⁵ (...) quienes ofrecen una diversidad de campos de oportunidades para que los estudiantes expresen su valía y aprendan, quienes crean oportunidades estimulando la formación para todos los estudiantes, no a unos pocos, y quienes incorporan prácticas reflexivas de desarrollo profesional pueden crear un clima positivo en el que más niños se benefician de la energía positiva de las expectativas que desarrollan la valía. Traducción de elaboración propia.

⁶ Estos resultados ponen de manifiesto cómo las etiquetas de los adultos sobre el comportamiento pueden afectar a cómo los niños son vistos, pueden dar forma a la naturaleza de las interacciones, y pueden afectar al comportamiento de los objetivos. Esto más claramente se aplica para estigmatizar a las etiquetas tales como "trastornos emocionales", "necesidades especiales" o "hiperactivo". Traducción de elaboración propia.

¿Le consta que escuelas vascas o españolas están aplicando el modelo inclusivo? La respuesta de Aiscow fue: "Si, por lo que he podido saber, hay avances muy positivos en el País Vasco. Y también tengo el conocimiento de experiencias muy gratas en Cataluña".

González y Palomares (2012) quienes realizaron una investigación que respondía a la pregunta ¿Se aplican las medidas y estrategias de educación inclusiva para el alumnado con n.e.e. de la E.S.O. en la Región de Murcia? Dicha investigación está íntimamente relacionada con la realizada en la tesis doctoral de González (2012).

Para ello, utilizaron un método descriptivo-cualitativo, con un instrumento que fue un cuestionario con variables cualitativas entregado a 52 jefes o jefas de departamento de orientación.

Añaden que (p. 269): "(...) una respuesta adecuada a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria supone la estructuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles, en las que participe todo el alumnado".

Se proponen varios objetivos relacionados con:

- Análisis de algunos documentos.
- Identificar la actitud, el conocimiento y la formación de los jefes y jefas de departamentos de orientación.
- Comprobar el grado en el que se están aplicando medidas de educación inclusiva para el alumnado de NEE de la ESO en centros públicos de la Región de Murcia.
- Observar si las relaciones profesorado-alumno-familia se establecen con cauces de educación inclusiva.
- Conocer si se ofrecen las medidas de evaluación de carácter inclusivo para el alumnado con NEE de la misma etapa y región.

Los resultados extraídos coincidían con, la aplicación de medidas y estrategias de la educación inclusiva para el alumnado con NEE conforme a la normativa, aun no realizándose apoyos dentro del aula de referencia en la mitad de los centros analizados. Para visualizar los resultados pormenorizados se remite a la tesis doctoral de González (2012).

Aiscow et al. (2012), argumentan la adecuación o no del uso de los apoyos en las escuelas, con el sistema que se viene implantando. Ponen de manifiesto, hablando de la "Inclusive pedagogy" (pedagogía inclusiva) que, en una investigación de Florian y Black-Howkins (2010) al proponer la personalización en una misma clase, en donde el maestro propone tareas ajustadas a cada alumno, esto pudiera ser un techo para los mismos alumnos en lugar de una oportunidad, así estos autores sugieren que, sean los mismos alumnos los que decidan (dónde, cuándo, cómo y con quién aprender) teniendo así más control sobre su propio aprendizaje. En este sentido Aiscow et. al., realizan una crítica en donde señalan lo que se traduce en esta investigación como "la naturaleza de la práctica" (the nature of practice) para referirse a atender las demandas de los profesores, sugiriendo la confianza en las elecciones de los docentes que son quienes "funcionan como una máquina" teniendo diferentes elementos interconectados (the practice of a teacher "works like a machine", with the different elements being interconnected) y, siendo los grandes conscientes de todo el proceso, quienes toman las decisiones más adecuadas puesto que tienen mayor información del proceso global que un alumno.

Por otro lado, se señalan investigaciones que se están realizando en Inglaterra sobre las percepciones de los maestros antes el término capacidad, concluyéndose que, cuando los maestros no entienden que la capacidad es algo inamovible, se prospera con mayor eficacia.

Por último, se quiere destacar, otro estudios de Takala et al. (2009) en Finlandia sobre utilización de tres tipos de apoyo: 1. Enseñanza individualizada.

2. Enseñanza en grupo pequeño y 3. Cooperación en la enseñanza con dos profesores en una clase. El estudio concluye en que la tercera opción era la más adecuada, aunque con la dificultad de requerir más tiempo para la planificación conjunta, para que uno de los profesores no se sienta como un auxiliar docente.

Sandoval y Echeita (2012), analizan las orientaciones normativas de 17 comunidades autónomas de España, centrándose en: concreciones de funciones de profesores de apoyo, especificaciones de su trabajo y proporción de estudiante que les corresponden. Del análisis de estas comunidades se extrae que:

- Algunas comunidades enfatizan la función de dicho profesional con una intervención directa de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Otras comunidades añaden que si el alumno tiene una adaptación curricular significativa es responsabilidad del profesor de pedagogía terapéutica.
- En Andalucía la responsabilidad de hacer dichas adaptaciones también es del profesor de apoyo.
- En Madrid y Aragón se distinguen dos tipos de apoyos tipo A y B.
- Sobre los apoyos dentro o fuera no hay orientaciones.
- El número de alumnos a los que pueden atender varia:
 - o Asturias: 4 mínimo.
 - o Canarias: En función de las necesidades.
 - o Ceuta y Melilla: 9.
 - o Madrid y Navarra: 6 y 12.
 - o Castilla León y Murcia: 8 y 11.
 - o Comunidad Valenciana: 6 y 11.
 - o País Vasco: 1 por cada 3 en Infantil y Primaria y en secundaria 1 profesor de pedagogía terapéutica por cada 5 alumnos.

Con esta investigación se demuestra que hay desigualdades dentro de nuestro sistema educativo y falta de consenso.

Verdugo y Rodríguez (2012)⁷, realizaron una investigación sobre la inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad, sus familias y profesores se crearon 18 grupos focales, seis con cada colectivo de seis comunidades autónomas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid), la investigación se plantea desde una metodología cualitativa. En los resultados del estudio se concretó, en las conclusiones, que los participantes señalaban que las dificultades más importantes las encontraban en la etapa de secundaria (contenidos, movilidad del profesorado, contacto con las familias y apoyos para el alumnado), donde se resaltaba la importancia de la interacción social y la necesidad de trabajar las actitudes en el alumnado con y sin necesidades educativas especiales. También se resaltaba, el trabajo de la autoestima, como el ajuste de la legislación que permitiera más opciones de continuidad a los estudios. Los profesores planteaban cambios en la organización del centro (incorporar coordinaciones en horario académico), los mismos añaden no sentirse preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y en la falta de formación. Los tres grupos de sujetos, coinciden en señalar, que dicha etapa debería estar más centrada en desarrollar estrategias personales y no tanto curriculares.

González (2012), en su tesis sobre medidas y estrategias de educación inclusiva se centra en, la educación inclusiva, en donde resaltamos la parte práctica que plantea sí se aplican las medidas y estrategias de educación inclusiva para el alumnado con N.E.E. de la E.S.O. en las provincias de Albacete y Murcia. Utilizan un cuestionario, discusión y debate, así como entrevistas como instrumentos de trabajo utilizan el cuestionario, la entrevista y el grupo de discusión. Concluyen afirmando (p. 344) "(...) que se demuestra que se implementan medidas y estrategias de carácter inclusivo para el alumnado con NEE en la ESO en las provincias de Albacete y Murcia". Aunque

⁷ Revista de Educación nº 358 mayo-agosto (2012). Monográfico especial que el Ministerio de Educación y Ciencia dedicó a la Equidad y la Diversidad en la educación obligatoria. Se resalta la investigación señalada.

añaden que, su aceptación no es plena puesto que se rechazan los apoyos dentro del aula para el alumnado con NEEE. En cuanto a su objetivo en relación a la actitud, conocimiento y formación del profesorado hacia la inclusión se concluye que: - El profesorado tiene una actitud positiva hacia el alumnado con nee.- El profesorado se coordina con asiduidad. - El profesorado demanda formación y conocimiento sobre la educación inclusiva.

Para su tercer objetivo relacionado con la comprobación de la aplicación de medidas de atención a la diversidad se concluye que: - En los centros se realizan agrupamientos heterogéneos. - Las medidas ordinarias y específicas que recogen las normativas regionales propician grupos de refuerzo, diversificación, programas de iniciación profesional. - Se recogen otras medidas dentro de los Proyectos Educativos de Centros (Planes de Acogida, Planes de acción Tutorial y Planes de Atención a la Diversidad).- Hay un uso extendido de utilización de adaptaciones curriculares significativas. - Existe un Programa de Compensación Educativa para el alumnado con desfase curricular o incorporación tardía que no tienen necesidad de adaptación significativa del currículo. - Se realizan apoyos directos e indirectos de alumnos con nee, aunque se distingue que mayoritariamente no se realizan apoyos dentro del aula de referencia.- Tanto el uso de las TICs como de barreras arquitectónicas es adecuado.

Para su cuarto objetivo en relación a si se realizan estrategias metodológicas de educación inclusiva con el alumnado de necesidades educativas especiales en la ESO se concluye que: - El fomento de la motivación en las estrategias de enseñanza y aprendizaje está muy extendido. - el profesorado es consciente de la implementación de estrategias como el trabajo autónomo y cooperativo. - El uso de metodologías interdisciplinares está asumido como estrategia inclusiva por el profesorado.

Para el quinto objetivo referido a comprobar si las relaciones profesorado-alumno-familia se establecen cauces de educación inclusiva se

asevera que: - La información y el apoyo del alumnado con nee por parte del profesorado has sido óptimo. - La participación de las familias en la toma de decisiones sobre educación y futuro profesional del alumnado con nee ha sido de un resultado elevado.

Por último para el sexto objetivo relacionado con analizar si se ofrecían medidas de evaluación de carácter inclusivo para los alumnos con nee ha sido: - La actitud del profesor respecto a la evaluación en saberes prácticos y habilidades propias del alumnado con nee fue excelente.- Aumentar el rendimiento con medidas de diversidad tuvo respuesta positiva igualmente.

La European Agency for Development in Special Needs Education (2012), desarrolló un proyecto elaborado para informar sobre cómo se prepara al profesorado inicialmente en educación inclusiva, en un proyecto de una duración de tres años, en donde se identifican competencias, conocimientos, comprensión, actitud y valores necesarios, independientemente de la materia o especialidad, la edad, o el tipo de centro al que vaya dirigido. Participaron 55 expertos de 25 países en los que se encontró España. Este perfil profesional docente de educación inclusiva, se crea como guía para el diseño e introducción de programas de formación inicial para todos los docentes. El perfil se crea en torno a 4 áreas importantes que son:

- Valorar en positivo la diversidad del alumnado.
- Apoyar a todo el alumnado.
- Trabajar en equipo.
- Desarrollo profesional y personal.

Estas cuatro áreas fundamentales están relacionadas con nuestra investigación, se estructuran en dos preguntas fundamentales (p. 10): "¿Qué tipo de docentes son necesarios para una sociedad inclusiva en la escuela del siglo XXI? Y ¿Cuáles son las competencias esenciales de un profesor en la educación inclusiva?"

Este perfil busca estímulo y debate para la formación del profesorado en diferentes países, sin pretender ser una guía al uso.

El empleo del perfil pasa por dos acciones principales:

- El desarrollo de las capacidades de los nuevos profesores.
- La formación de nuevos profesores y de los expertos en el contenido de las materias que imparten.

Recogemos una frase de Tony Booth en el discurso de apertura en la reunión de dicho proyecto en 2010 (p. 38): "El poder que tenemos como educadores es involucrar al resto de personas en el diálogo, eso es todo"

Es de destacar la publicación de Almendárez y Cedillo (2014), en donde se realiza una investigación en educación primaria, aplicando un programa de intervención (antes y después de la misma), con herramientas teóricas y metodológicas para sensibilizar en la atención a la diversidad al profesorado, desarrollando prácticas inclusivas en México. Se utiliza, para valorar el impacto de la intervención, La Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA).

Señalan que en 2005, se realizó la primera encuesta sobre discriminación en México (SEDESOL), concluyendo que en la sociedad mexicana se dan fuertes prácticas de exclusión, desprecio y discriminación hacia ciertos grupos de población. Se realizó un curso-taller sobre educación inclusiva, además de un proceso de acompañamiento y asesoría dentro del aula. El método utilizado fue un estudio cuantitativo-descriptivo, desarrollado en 4 fases: Diagnóstico y evaluación inicial. Curso-taller. Asesoramiento en el aula. Evaluación de la intervención. Se realiza con un grupo de 12 profesores en una escuela de educación primaria. Para el diagnóstico y primera medida se utilizó la guía GEPIA, después realizaron 10 sesiones (5 teóricas y 5 prácticas) y finalmente volvieron a evaluar con la misma guía.

Las conclusiones halladas en el proceso destacaron que, gracias a la intervención, los docentes realizan cambios importantes en sus prácticas. Se observaron cambios mayores, cuando el profesor tuvo el control de su práctica, que en relación a los profesores que dependen de otros recursos. Señalan que existe necesidad de mejorar las relaciones laborales, definiendo metas y objetivos comunes.

Como relevante se destaca que, hay mayor concordancia entre lo que los profesores dicen hacer y la observancia de la práctica, lo que implica que hay una sobrevaloración de las prácticas que los docentes realizan en torno a la inclusión.

También se destaca, la importancia de generar mayores relaciones con las familias, la poca participación docente en el proceso de asesoramiento, lo que a su juicio es esclarecedor de la falta de cultura en el centro.

En general subrayan, que contra mayor información y acceso a programas actualizados para el personal docente, mejor confianza y seguridad tendrán los mismos.

Proponen como mejora en programas posteriores, implicar más a los docentes e integrar a la dirección en el diseño de propuestas, para ajustar el mismo a las necesidades y garantizar la máxima participación y compromiso.

Aiscow y Booth (2015) actualizaron la “Guía para la Educación Inclusiva” en donde se resaltan cuestiones principales de ayuda a los centros que quieren realizar cambios basados en valores inclusivos. Destacan tres principios fundamentales o dimensiones en las que se debe actuar, como son (p. 16):

- Crear culturas inclusivas.
 - Construyendo comunidad.
 - Estableciendo valores inclusivos.

- Establecer políticas inclusivas.
 - Desarrollando un centro escolar para todos.
 - Organizando el apoyo a la diversidad.
- Desarrollar prácticas inclusivas.
 - Construyendo un currículum para todos.
 - Orquestando el aprendizaje.

Es importante destacar las dimensiones desarrolladas de la guía puesto que aportan claves a la presente investigación en su desarrollo metodológico.

Tras realizar el análisis de las publicaciones que han sido de interés, se quiere ofrecer una tabla que recopila la información detallada en líneas anteriores de una forma más visual:

TABLA 18. RELACIÓN PUBLICACIONES UTILIZADAS EN EL DESARROLLO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nº	TÍTULO	AÑO	AUTORES	TEMA
1.	Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria.	1990	Óscar Sáez Barrio	Actitudes profesores discapacidades
2.	Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar.	1995	Gerardo Echeita, Cyntia Duk y Rosa Blanco	Investigación proyecto NEA, UNESCO
3.	Las escuelas son para todos.	1996	Pilar Arnáiz	Inclusión, conceptual y claves
4.	El profesor de apoyo: Nuevas perspectivas.	1997	Manuel Ojéa Rúa y Olga Araújo González	Profesor de apoyo
5.	Hacia una escuela para todos y con todos.	1999	Rosa Blanco	Diversidad e Inclusión, conceptual y claves
6.	Para cambiar nuestras escuelas.	1999	Louise Stoll	Proyecto escuelas eficaces. Conceptual y aplicación en EE.UU.
7.	Tendiéndole la mano a todos los estudiantes	1999	Mel Aiscow	Inclusión, conceptual y claves.
8.	Diversidad, igualdad, cultura escolar. Significados e implicaciones prácticas en la	2000	Teresa Aguado	Diversidad, inclusión, conceptual y claves

ESO.				
9.	Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado	2001	Sales Ciges et al.	Investigación formación inicial profesorado
10.	Evaluación del proyecto UNESCO en la región de Murcia: necesidades educativas especiales en el aula.	2001	Pilar Arnáiz et al.	Investigación proyecto UNESCO
11.	Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva.	2002	Pilar Arnáiz	Inclusión, conceptual y claves
12.	La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la C.M	2003	Marchesi et al.	Análisis en grupo infantil, primaria y secundaria de las n.e.e.s.
13.	El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela.	2003	F. Javier Murillo	Mejora de la escuela como movimiento.
14.	Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia.	2004	Elías Avramidis y Brahmin Norwich	Revisión investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la integra y la inclusión.
15.	Programa de cambio de actitudes ante la discapacidad.	2004	Antonio León Aguado	Investigación con escala EVT.
16.	¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano?	2004	Gerardo Echeita Sarrionandia	Inclusión, conceptual y claves.
17.	El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva.	2005	Mel Ainscow	Análisis de experiencia del IQEA durante 15 años.
18.	Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la E. Inclusiva.	2006	Anabel Moriña y Ángeles Parrilla	Investigación E. Inclusiva.
19.	La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y escuela hoy.	2006	Rosa Blanco G. OREALC/UNESCO	Inclusión, conceptual y claves.
20.	Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad.	2006	Samuel gento Palacios	Diversidad, conceptual y claves.
21.	Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva.	2007	Gerardo Echeita y Marta Sandoval	Adaptación del INDEX for Inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow
22.	La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.	2008	Documento de referencia UNESCO	Varias investigaciones: Inclusión, conceptual y claves.
23.	Funcionamiento de la integración en la ESO	2008	Castañedo	Integración y ESO en estado cuestión
24.	Hacia una educación inclusiva para todos.	2008	José Luís Barrio De La Puente	Inclusión, conceptual y claves.
25.	Perspectiva 145 "Revista trimestral de educación comparada":	2008	Vol. XXXVIII, nº 1. - Mel Ainscow y	Inclusión, conceptual y claves.

- Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos?		Susie Miles.	
- Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión.		- Inés Agüerrondo	
26. Special or inclusive education: Future trends	2008	Lani Florian	Educación inclusiva VS Educación especial
27. Aspectos claves de la educación inclusiva.	2009	Mª Pilar Sarto Martín et al.	Varios artículos juntos sobre inclusión conceptual y claves.
28. Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la ESO.	2009	Mauricio López et al.	Investigación en E. Inclusiva.
29. Inclusión escolar en secundaria.	2009	Mónica Leticia Parra	Inclusión en secundaria.
30. Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos.	2010	Natividad Bueno	Inclusión y diversidad, conceptual y claves.
31. Una aproximación a la E. Inclusiva en España.	2010	Rogelio Martínez Abellán	Investigaciones, experiencias sobre educación inclusiva en España.
32. Hay que lograr que todos los niños sean importantes. El país	2011	El país entrevistando a Mel Aiscow	Entrevista sobre inclusión.
33. Educación inclusiva y cambio escolar.	2011	Juan María Escudero y Begoña Martínez	Inclusión, conceptual y claves.
34. Evaluación de la inclusión educativa.	2011	Mª Eugenia Casanova	Evaluación e inclusión
35. La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la ESO de la región de Murcia.	2012	Ascensión Palomares y Antonio Carlos González	Investigación educación inclusiva.
36. Formación del profesorado para e. inclusiva. Retos y oportunidades.TE4I	2012	European Agency for Development in Special Needs Education.	Proyecto de 3 años con 55 expertos de 25 países para crear saber cómo se preparan los docentes en su formación inicial para ser inclusivos.
37. Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención.	2012	Catalina Guerrero Romera.	Inclusión, conceptual y claves.
38. Revista de educación nº 358 MEC. Monográfico diversidad	2012	MEC (varios autores)	Inclusión, conceptual y claves.
39. Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de	2012	José Antonio Torres	Organización de centros, desarrollo profesional y currículo.

aprendizaje.				
40. Educación inclusiva una cuestión de derecho.	2012	Juan María Escudero	Inclusión, conceptual y claves.	
41. Una estrategia para la educación inclusiva.	2012	Lourdes Rúa y Elacid Isaac Pertuz	Investigación (directiva, académica, administrativa y comunidad) sobre inclusión.	
42. Sobre la E. Inclusiva en España: políticas y prácticas.	2012	Mario Toboso Martín	Barreras que no promueven la E. Inclusiva.	
43. Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar.	2012	Almudena Fernández González	Investigación sobre actitudes profesores hacia la integración en Vizcaya.	
44. Tesis doctoral: Medidas y estrategias de la E. Inclusiva: alumnado con n.e.e.s. de la ESO en las provincias de	2012	Antonio Carlos González López	Inclusión, conceptual y claves e investigación.	
45. Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva.	2012	Segundo Gairín Casares	Inclusión, conceptual y claves.	
46. Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva.	2012	Marta Sandoval, Cecilia Simón y Gerardo Echeita.	Inclusión, conceptual y claves y estudio por comunidades sobre los apoyos.	
47. Formación del profesorado para e. inclusiva. Perfil profesional del docente en e. inclusiva. TE4I	2012	European Agency for Development in Special Needs Education.	Proyecto de 3 años con 55 expertos de 25 países para crear un perfil profesional inclusivo (gestionarlo con encuesta docente)	
48. From exclusion to inclusion.	2012	Mel Aiscow	Inclusión, conceptual y claves.	
49. A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar.	2013	María Chisvert Tarazona et al.	Inclusión, conceptual y claves.	
50. Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la E. Inclusiva.	2014	Gerardo Echeita et al.	Inclusión, conceptual y claves.	
51. Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas.	2014	Liliana Teresa Serrato e Ismael García Cedilla.	Investigación en E. Primaria sobre inclusión en México utilizando la guía GEPIA.	
52. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.	2015	Tony Booth y Mel Aiscow	Guía para la Educación Inclusiva.	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

RESULTADOS

A continuación se exponen, a modo de resultados, una síntesis de patrones coincidentes que se han querido destacar dentro la presente investigación, por la relación que existe de los mismos con dicho trabajo. Se ha querido organizar en categorías, para que la comprensión se haga menos laboriosa.

Por lo tanto, se realizan dos separaciones, al igual que se ha hecho con la organización de las publicaciones, una referida a las publicaciones que se han hecho llamar de índole teórica (publicaciones "sobre" la atención a la diversidad o educación inclusiva) y otra de índole práctica: proyectos (publicaciones "en" la atención a la diversidad o educación inclusiva), por entender que ambas se estructuran de diferente manera y de ellas se puede extraer información muy variada por la forma en la que las mismas se ordenan.

Así, en primer lugar, se quiere abordar las publicaciones de índole teórica, las cuales se han organizado, con la intención de concretar todo aquello que centra la cuestión de la presente investigación.

Es interesante observar, por lo tanto, aquellos patrones que se han encontrado, en las mismas, de forma sintética en relación a esta categorización que se resalta:

- Atención a la diversidad. Sobre la atención a la diversidad las publicaciones recogen las siguientes conclusiones:
 - Se debe trabajar en las percepciones sobre la diferencia.
 - Desarrollar nuevas respuestas para fomentar la participación de todos.
 - Trabajar en una escuela igual y eficaz para superar la barrera de la diferencia asumiendo nuevos valores.
 - Entre un 15% y un 20% de niños en el mundo tienen necesidades educativas especiales, por lo que parece clave trabajar en este sentido.

- Se debe adaptar la enseñanza a determinados alumnos para mejorar su aprendizaje.
 - Dar diferente a quien es diferente con sentido de equidad.
 - Adoptar medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes.
- Educación inclusiva. Sobre la educación inclusiva se extrae, a modo de resumen, las siguientes cuestiones:
- Desarrollar la E.P.T. (educación para todos) dirigida a las necesidades de la comunidad educativa.
 - La educación inclusiva se basa en la heterogeneidad.
 - Hay dos conceptos importantes: comunidad y participación.
 - Se debe clarificar y unificar el concepto de educación inclusiva, aunque hay elementos coincidentes en el mismo como son la eliminación de barreras, presencia, participación y resultados de todos los alumnos atendiendo especialmente a los que están en riesgo, respuesta a exclusiones disciplinarias, referencia a todos los grupos vulnerables, escuela para todos y educación para todos.
 - La puesta en marcha de la inclusión se justifica a nivel social, económico y educativo.
 - Modificar culturas, liderazgo fuerte y prácticas participativas.
 - Dar respuesta a la diversidad modificando el sistema para atender a los alumnos.
 - Usar apoyos en la escuela inclusiva.
 - La educación inclusiva se contempla como un derecho humano y fundamental. La base de sociedades más justas.
 - El objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social.
 - Que todos tengan la oportunidad de un aprendizaje significativo.
 - Autonomía organizativa y pedagógica que permita adaptar la misma al contexto escolar.

- Garantizar la igualdad de oportunidades, equidad y respeto a la diversidad, compromiso político, económico y social, eliminar barreras y resolver identidad de la persona y la cultura.
 - Los procesos de inclusión educativa se refieren a la apertura de espacios para una igualdad de oportunidades y educación de claridad para sociedad más justas y solidarias.
 - La educación inclusiva contribuye a reducir procesos de exclusión social.
 - Análisis, valoración y reconstrucción de la organización escolar y los centros acorde a ciertos valores y principios como el currículo, aprendizaje y enseñanza.
 - La educación o es inclusiva o no se puede llamar educación.
 - Educación de calidad para todos, basada en la atención de las necesidades individuales de cada alumno.
 - Transformaciones sistémicas de culturas, políticas y prácticas con criterio de igualdad justicia y equidad.
 - Un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parece.
 - Transformación profunda de sistemas, la educación asegura igualdad y reconocimiento y respeto de la diversidad.
 - Educación para todos sobre todo en el trabajo de los grupos excluidos como los discapacitados.
 - La inclusión aspira a mejorar la atención a la diversidad.
- Educación especial. En relación a la educación especial se extraen las conclusiones siguientes:
- Reconceptualizar la educación especial para hacerla más abierta y flexible.
 - Dejar el modelo clínico y pasar a la educación inclusiva.
 - Por qué un alumno con discapacidad no puede ir al mismo colegio que su hermano.
 - Que sea cada vez más parecida a la educación inclusiva.
 - Dirigida a sujetos que no pueden adaptarse a una enseñanza normal.

- Tensiones entre la educación especial y la educación inclusiva.
- Profesorado. Las cuestiones que se destacan son:
 - Apoyo, trabajo cooperativo y aceptación de la diversidad.
 - Respetar la diferencia.
 - Diferentes oportunidades para el aprendizaje.
 - Formación indispensable, trabajo cooperativo y ayuda de profesionales.
 - Reflexionar y hablar sobre la propia práctica y preparación de docentes.
 - Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando la magnitud de su dificultad supera la capacidad del maestro para saber cómo responder.
 - Hay que actuar con los profesores.
 - Coordinación, compromiso de la comunidad educativa.
 - Remodelación de los profesores de apoyo.
 - La clave está en la metodología y las estrategias pedagógicas utilizadas.
 - No dar utilidad pedagógica para grupos homogéneos.
 - Que los maestros se sientan cómodos ante la diversidad y colaboración docente.
 - Alfabetización ética del profesorado y colaboración, apoyo y cooperación.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destacan las conclusiones siguientes:
 - Utilizar el potencial de los alumnos y ayudar a la autorreflexión.
 - Usar determinadas estrategias en lugar de determinados enfoques.
 - Aprendizaje colaborativo para el respeto a la diversidad y promocionar comunidades de aprendizaje.

- Organización escolar. Se destacan las siguientes cuestiones:
 - Organizar la enseñanza para personalizar aprendizajes. Flexibilización.
 - La organización es la forma de solucionar el problema que aún no tiene solución. Mayor flexibilidad, innovación, apertura y cooperación.
 - Cambiar la organización supone: que los cambios no sean impuestos, que no sean lineales, asumir los problemas como nuestros amigos, una acción y visión conjunta, que se sumen a los esfuerzos individuales los colectivos, que se fomenten estrategias de arriba-abajo y de abajo-arriba, que el esfuerzo esté conectado con la realidad del contexto, cada persona es agente de cambio y la flexibilidad (grupos, horarios, promoción, etc.).
 - Actuar en la organización.
 - Cambios en la organización.
 - Cambiar la organización.
 - Heterogeneidad y flexibilidad organizativas.
 - Objetivos comunes y definidos, estructura flexible, evaluación de resultados, reconocer la diversidad y contenidos adaptados al contexto de los alumnos.
 - No dar una utilidad organizativa para grupos homogéneos.
 - Las dificultades de los alumnos son consecuencia de la organización escolar.
 - Modificación del currículo y la organización de los centros.
- Apoyos. Se concretan diversas medidas:
 - Una persona facilitadora de apoyos: "educadores especiales".
 - Apoyo dentro del aula ordinaria.
 - Pasar de una enseñanza individualista a personalizar la enseñanza.
 - En el primer mundo se llama "personalización" en el segundo mundo "atender a los diversos".
 - Apoyos dentro del aula.
 - Servicios de apoyo y asesoramiento.

- Más amplios y más sistémicos. Repensar funciones y prácticas de los apoyos.
- El trabajo separado constituye una realidad de las prácticas con alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Evaluación. La forma de valorar el proceso debe cambiar en:
 - Evaluación diferente para todos. Eliminar la graduación de aprendizajes por cursos realizándola por ciclos con variedad de procedimientos que se adapten a diferentes aprendizajes.
 - Flexibilidad en la promoción y evaluación.
 - Con la evaluación que tenemos no favorecemos ni la diversidad ni la educación inclusiva.
- Claves. Las claves más apropiadas para cambiar en la atención a la diversidad y educación inclusiva tienen las siguientes orientaciones:
 - Utilizar los recursos disponibles.
 - El mayor recurso es el humano.
 - Observación y seguimiento de profesionales experimentados.
 - Liderazgo eficaz.
 - Planificación cooperativa.
 - Implicación de la comunidad.
 - Explorar y reflexionar dentro del aula.
 - Aceptar y conocer la diversidad.
 - Comprometer al profesorado.
 - Participación de implicados.
 - Promocionar la integración y la inclusión.
 - Dotar de excepción al tratamiento segregado.
 - Liderazgo compartido.
 - Participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.
 - Desarrollo profesional en la escuela y para la escuela.

- Trabajo cooperativo.
- Apoyo centrado en la escuela.
- Incorporar estrategias de investigación participativa en las prácticas docentes.
- Participación de toda la comunidad educativa.
- Expectativas positivas.
- Apoyo a profesores.
- Grupos flexibles.
- Grupos de apoyo entre docentes.
- Liderazgo equipo directivo.
- Animación de los otros.
- Altas expectativas docentes y discentes.
- Observación del profesorado.
- Ayuda al profesorado.
- Preocupación por el uso adecuado del tiempo.
- Evaluar rendimiento de los alumnos.
- Usar resultados para orientar la planificación.
- Contexto político abierto y participativo.
- Apropiación del cambio.
- Participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Colaboración entre servicios educativos.
- Incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas escolares.
- Metodología y técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Metodología y técnicas experienciales o transformativas. Técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativas.
- Otras: apoyos, ayuda y recursos.
- Urgencia de poderes públicos inclusivos.
- Reformas sistémicas.
- Mayor coordinación de servicios y profesionales de apoyo.

- Sistema educativo flexible.
- Que respeten la diversidad como valor.
- Eliminar todas las barreras.
- Proporcionar apoyo a docentes y centro.
- Fomentar trabajo en equipo.
- Favorecer condiciones de convivencia.
- Promover colaboración entre distintos miembros de la comunidad educativa.
- Cultura educativa.
- Estrategias de colaboración.
- Aumentar la participación de los alumnos.
- Claridad de objetivos.
- Reestructurar culturas y políticas educativas.
- Concretar filosofía y contenidos.
- Determinar estructuras de apoyo.
- Fomentar cultura sensible de los docentes ante la diversidad.
- Apoyos por parte de las instituciones.
- Desarrollar planes de trabajo prioritarios.
- Crear condiciones.
- Diseñar.
- Difundir.
- Estructurar.
- Evaluar.
- Incorporar nuevos procesos.
- Transferir avances.
- Visión compartida.
- Reflexiones sobre las prácticas.
- Liderazgo escolar.
- Culturas, políticas y prácticas colaborativas.
- Desarrollo institucional pensado y planificado.

- Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En relación a dicha etapa se extraen las siguientes conclusiones:
 - Cambiar los recursos y el proceso de enseñanza-aprendizaje no como medidas puntuales.
 - No están o no quieren estar preparados para atender a todos los alumnos. Pedagogía de la complejidad.
 - El cambio de primaria a secundaria genera ansiedad con consecuencias en el rendimiento académico, cambios motivacionales, de conducta, valores y autopercepciones.
 - Muchos alumnos con discapacidad entraron en los centros pero ello no supuso una renovación organizativa, curricular ni pedagógica así como tampoco políticas más amplias.
 - Algunas medidas de la ESO son vías de inclusión insuficientes y senderos para procesos de exclusión.
 - Se habla de inclusión cuando la integración se plantea desde enfoques comprensivos o compensadores.
- Sociedad. En general se entiende que la sociedad:
 - La escuela inclusiva no tiene cabida sin una sociedad inclusiva.
 - Inclusión educativa es igual a inclusión social.

Una vez analizadas las publicaciones de índole teórica, se revisan las de índole práctica, con la intención de concretar, aún más, el estado de la cuestión propuesto en síntesis. Se han organizado en una serie de cuestiones que favorecen su organización y la extracción de conclusiones generales:

- Sobre la investigación. En atención a la diversidad/educación inclusiva:
 - La investigación ha evidenciado que a menos que cambie la mentalidad del profesorado no será posible un cambio inmediato en sus actitudes y conducta.

- Los cambios en educación inclusiva se han desarrollado en España de manera desigual y sin acciones sostenidas.
- El poder de involucrar a personas en el diálogo.
- Participantes. Las publicaciones relacionadas con investigaciones han recogido los siguientes participantes:
 - Estudiantes de magisterio del sistema educativo español: 51 alumnos de educación infantil y 49 estudiantes de educación primaria.
 - Centros de educación primaria y secundaria en España.
 - Alumnos de 1º y 2º ESO (grupo control: 23 alumnos, grupo experimental: 66 alumnos) españoles.
 - Escuelas del Reino Unido.
 - Profesores de centro de primaria (8 profesores) y de secundaria (8 profesores) de España.
 - Profesores (de educación secundaria y orientadores) y estudiantes de magisterio (41 estudiantes de secundaria y orientación) pertenecientes a sistema educativo español.
 - Centros españoles (52 y 41 jefes de departamentos de orientación).
 - Legislación en Comunidades Autónomas de España (17).
 - Comunidades Autónomas de España (6) divididas en 18 grupos (6 de cada colectivo: profesores, familias y alumnos).
 - Expertos (55) internacionales (25 países entre los que se encuentra España).
 - Una escuela de educación primaria (12 profesores en México).
- Método. Los más utilizados se resumen en los siguientes:
 - Investigación cualitativa.
 - Análisis de datos.
 - Descriptivo-cualitativo.
 - Cuasi-experimental.

- Lugar. La geografía que ha marcado las publicaciones seleccionadas ha sido:
 - España: Región de Murcia, Canadá, Reino Unido, Estados Unidos, Madrid, Sevilla, México, Comunidades Autónomas de España (Andalucía, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia), Finlandia.
- Tiempo. La duración de las investigación ha oscilado entre:
 - 1 trimestre escolar.
 - 2 cursos escolares.
 - 3 años.
 - 5 años.
 - 15 años.
- Instrumentos. Las herramientas utilizadas han sido:
 - Cuestionarios: De actitudes ante la atención a la diversidad, De dilemas,
 - Debates.
 - Entrevistas.
 - Informes.
 - Proyectos/guías: NEA (necesidades educativas en el aula) y GEPIA (guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula).
 - Escalas de valoración: EVT (Escala de valoración de términos asociados con discapacidad).
- Hipótesis. Las cuestiones investigadas han sido planteadas de la siguiente manera:
 - La formación inicial del profesorado influye en su actitud y práctica.
 - La formación inicial del profesorado debe cambiar hacia actitudes en la atención a la diversidad para los alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Un aprendizaje eficiente para todos los alumnos hace eficaz la enseñanza y facilita la integración.

- Antes de que se produzca un cambio educativo debe producirse un cambio personal.
 - Las concepciones que mantienen los docentes poseen una determinada consistencia teórica.
 - ¿Se aplican medidas de estrategias de educación inclusiva para el alumnado con necesidades educativas especiales de la ESO en la Región de Murcia?
 - ¿Existen desigualdades y falta de consenso con los profesores de Pedagogía Terapéutica y los apoyos?
 - Se aplican estrategias y medidas de educación inclusiva para alumnos de necesidades educativas especiales en ESO en la Región de Murcia.
 - ¿Qué tipos de docentes son necesarios para una sociedad inclusiva del S. XXI?
 - ¿Cuáles son las competencias esenciales de un profesor de educación inclusiva?
- Tema. La temática principal ha estado organizada en:
- Reconceptualizar la educación especial.
 - Movimiento de cambio de escuelas eficaces.
 - Movimiento teórico y práctico de mejora de la escuela.
 - Cómo promover desarrollo de prácticas inclusiva en centros.
 - Cómo funciona la integración en función de la preparación de los profesores de ESO.
 - Categorización teórica entorno a la educación inclusiva.
 - Análisis legislativo en España sobre educación especial desde 1970 hasta 2006.
 - Expectativas, estereotipos y profecías de autocumplimiento de los profesores.
 - Adecuación del uso de los apoyos en los centros educativos.
 - Perspectivas de alumnos con discapacidad, profesores de secundaria y familias sobre la educación inclusiva.

- Perfil profesional docente de la educación inclusiva.
- Resultados. Las deducciones extraídas han sido:
 - Valoración positiva de las familias, alumnos y profesores en relación a la eficacia en las escuelas, el trabajo cooperativo y la planificación de prioridades.
 - Estudiantes de magisterio (infantil y primaria) opinaban que:
 - Los alumnos con necesidades educativas especiales debían estar en centros ordinarios.
 - El currículo de estos alumnos debía ser diferente y la atención a la diversidad estaba dirigida a estos alumnos.
 - Que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales favorecía en el resto de alumnos actitudes respecto a la diferencia.
 - Algunos profesores opinaron que dichos alumnos interrumpían la dinámica de la clase, aunque la mayoría opinaban que dichos alumnos podían colaborar en ella.
 - Los maestros no sintieron estar capacitados para atender a dichos alumnos aunque conocían estrategias de atención a la diversidad.
 - La mayoría de profesores consideraron que se requería ayuda en el aula, que la coordinación era muy importante aunque prefirieran el asesoramiento de un especialista.
 - Los profesores tienen actitudes más negativas ante alumnos que presentan discapacidades graves y problemas de comportamiento severo.
 - Los gobiernos que quieren promover la educación inclusiva tienen que convencer a los educadores de que dicha educación es factible.
 - Se debe realizar una asignación meticulosa y factible de los recursos.
 - Reestructurar los espacios de los centros antes de insertar alumnos con graves discapacidades.

- Se debe implementar una organización de los equipos de apoyo que orienten a profesores.
- Se debe facilitar una formación permanente a los profesores en el trascurso de su jornada laboral.
- Los maestros tienen actitudes negativas al cambio porque no están preparados. En la medida que dicha preparación aumente aumentará su actitud positiva.
- Las técnicas de colaboración mejoran las relaciones.
- La formación ayuda a recordar y actualizar.
- La respuesta a la diversidad es un proceso reflexivo.
- En ocasiones se favorece la formación del profesorado pero no se acaba de crear una cultura en el centro.
- La integración, en opinión de profesores de secundaria, no está funcionando demasiado bien.
- Urge una actuación por parte de los gestores educativos.
- Los profesores, descontentos, demandan recursos y estrategias.
- Hay tres tipos de categorizaciones teóricas en la que se posicionan los profesores de educación secundaria con respecto a la educación inclusiva: Segregacionistas, integracionistas e inclusivos.
- Se debe fraguar un cambio actitudinal y formativo para el profesorado.
- Las profecías de autocumplimiento son más poderosas para alumnos con baja capacidad.
- Las expectativas del profesor pueden afectar al rendimiento estudiantil con más fuerza sobre todo a los estudiantes de bajo rendimiento.
- Hay desigualdades con respecto a las comunidades autónomas de España en relación a la figura del profesor de Pedagogía Terapéutica, sus funciones y el número de alumnos que atienden.
- Las dificultades de aprendizaje más importantes se dan en la ESO.
- En la etapa de ESO hay que dar importancia a trabajar actitudes en los alumnos, interacción social y la autoestima.

- La legislación en la etapa de secundaria debería plantear más opciones de continuidad de estudios.
 - Los profesores de secundaria plantean cambios en la organización pero no se sienten preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Se implementan mediadas y estrategias para alumnos con necesidades educativas especiales en la Región de Murcia.
 - El profesorado en la Región de Murcia tiene actitudes positivas ante las necesidades educativas especiales, se coordinan con asiduidad pero demanda más formación en educación inclusiva.
 - Los centros de secundaria en la Región de Murcia mantienen agrupamientos heterogéneos, medidas ordinaria, se realizan apoyos directos e indirectos, se realizan adaptaciones, hay programas de atención a alumnos con dificultades según la normativa vigente, hay coordinación con familia, los profesores aplican estrategias inclusivas incluso en la evaluación.
 - Se debe implicar más a los docentes porque hay falta de implicación.
 - Cuanto mayor sea la formación e información a los docentes mayor será la confianza y seguridad que tienen en sí mismos.
 - Hay más concordancia entre lo que los profesores dicen hace y lo que se observa que hacen.
- Conclusiones. Las consecuencias extraídas fueron:
- Crear coordinadores que extienden los proyectos de formación sobre educación inclusiva a más docentes.
 - Es beneficioso realizar proyectos relacionados con la atención a la diversidad.
 - Es posible cambiar la educación transformando los centros primero.
 - Merece la pena trabajar con programas que atiendan a la diversidad porque se manifiesta un cambio en las personas que los reciben.

- Ayuda a que los profesores se replanteen sus pensamientos e inviertan el tiempo en intentar nuevas técnicas.
 - Las distintas teorías que los docentes mantienen respecto a la inclusión educativa se pueden categorizar.
 - Los estereotipos son una amenaza para la práctica docente.
 - Los profesores tienen estereotipos preconcebidos para los alumnos.
- Claves. Las directrices a tener en cuenta han sido:
- Crear un marco motivacional.
 - Incrementar cantidad y calidad de equipos de apoyo.
 - Cooperar y comunicar con compañeros.
 - Cursos de perfeccionamiento.
 - Prevenir la resistencia.
 - La escuela como centro del cambio.
 - El cambio depende del profesorado.
 - El papel determinante de la dirección.
 - La escuela como comunidad de aprendizaje.
 - Cambiar la forma de enseñar y aprender.
 - Llevar al profesor a entender qué es lo que está haciendo y qué debe empezar a cambiar.
 - Incorporar un marco global de políticas educativas (pacto social y político).
 - Potente y adecuada inversión económica.
 - Campañas de información, sensibilización y educación sobre discapacitados.
 - Acoger valores de la escuela inclusiva.
 - La atención a la diversidad importa no sólo como un simple maquillaje.
 - Las comunidades autónomas resuelvan problemas de las minorías.
 - Aumentar la cultura de colaboración.
 - Ampliar el conocimiento sobre la atención a la diversidad.
 - Cambios en la organización de los centros y en los profesores.

- Equilibrar la comprensividad y diversidad en educación secundaria obligatoria.
 - Eliminar las etiquetas.
 - La educación inclusiva en todas las etapas.
 - Atender a las demandas de los profesores confiando en los docentes porque son los grandes conscientes de todo el proceso y quienes toman las decisiones más adecuadas.
 - Cuando los maestros no entienden que la capacidad es algo inamovible se prospera mejor.
 - Estimular el debate para la formación del profesorado en los diferentes países.
 - Desarrollar capacidades de nuevos profesores.
 - Formar expertos que impartan estos contenidos sobre la formación inicial del profesorado en educación inclusiva.
- Proyectos. Los proyectos llevados a cabo fueron:
- NEA (necesidades especiales en el aula) realizado por la UNESCO para facilitar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Evaluación del Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. Pilar Arnaiz.
 - IQEA (Mejora de la calidad de la educación para todos). Mel Ainscow.
 - TE-4-I (Formación inicial para la creación de un perfil profesional inclusivo). European Agency for development in special needs education.
 - Index for inclusión. Tony Booth y Mel Ainscow, 2000-2014.

CONCLUSIONES

Las impresiones que se plasman, en el apartado destinado a las conclusiones, se han querido basar en la definición aportada por Stenhouse (1987) sobre lo que significa la palabra investigación (p. 24): "(...) la investigación es una indagación sistemática y autocrítica (...) basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática respaldada por una estrategia".

Precisamente, es el carácter curioso, el que mueve a indagar en otras publicaciones la temática que ha resultado interesante, la curiosidad es constante, el deseo de conocer, igualmente, pero no es un tipo de conocimiento que se satisfaga rápidamente, es un querer saber que se mantiene y se mantendrá en el tiempo, a pesar de haber revisado e indagado en demasía sobre el tema de interés. Precisamente este caso es el que acontece, no encontrando fin al estado de la cuestión propuesto, lo que se ha pretendido es organizar y centrar, de alguna forma, aquellas publicaciones que se han creído de impacto, bien para la comunidad científica, bien para la presente investigación.

Pero este desafío, como, afortunadamente, describe Stenhouse, no es pueril, poco estructurado o lleno de falta de un sistema propio, el desafío al que se ha enfrentado la investigación es sistemático, organizado, reflexionado y estructurado. Por este motivo, se ha querido realizar las conclusiones que cierran el apartado acontecido de igual manera, y para ello se debe explicar que el mismo autor, mencionado en líneas anteriores, introduce la diferenciación de la investigación "en y sobre educación" (recogida posteriormente por Echeita et al. (2014) para hablar de educación inclusiva), y es precisamente esta distinción, en la que se ha querido estructurar dicha sección, que termina con este apartado.

El proceso sistemático, seguido hasta el momento, ha estado guiado por la organización del estado de la cuestión propuesto en dos tipos de

publicaciones, las que se han hecho llamar de índole teórica (investigaciones "sobre"), por acometer cuestiones, más basadas en el conocimiento que en la experimentación práctica, y por otro lado de índole práctica (investigaciones "en") más cercanas a la participación de sujetos en situaciones educativas reales.

Dada la coherencia sistémica utilizada, se ha querido asociar la misma a las conclusiones extraídas, por entender que el trabajo de investigación presentado, en general, también está dividido en estas dos clasificaciones y que del mismo se puede llegar a concluir el sentido de dicha investigación, desde dónde parte y hasta dónde quiere llegar, haciendo más comprensible el estado presente de dicha cuestión.

Las publicaciones resaltadas, han indagado "sobre" la atención a la diversidad en general, cuestión que se ha querido pormenorizar estructurándola en temática a abordar. Por este motivo, las conclusiones extraídas de las mismas han sido sobre:

- Atención a la diversidad: Las publicaciones analizadas enfatizan el hecho de trabajar las percepciones sobre la diferencia adaptando y desarrollando nuevas manifestaciones, así como medidas que garanticen una respuesta de fomento de participación, eliminación de barreras, eficacia e igualdad.
- Educación inclusiva: Las publicaciones enfatizan el hecho de unificar y clarificar el concepto sobre educación inclusiva, basado en la heterogeneidad, comunidad y participación dirigido al desarrollo de una educación para todos, atendiendo especialmente a los alumnos más vulnerables, concretando en medidas de apoyo, creación de cultura, liderazgo y prácticas participativas que hagan desaparecer la exclusión social con la movilización de los centros y docentes en cuestiones organizativas y políticas que haga transformar los sistemas educativos.

- Educación especial: Las publicaciones recogen la reconceptualización de la educación especial, flexibilizándola y abriéndola a todo el alumnado enfatizándola para aquellos alumnos que presentan mayores necesidades.
- Profesorado: Las publicaciones seleccionadas enfatizan el hecho de que los profesores deben estar preparados en su formación y en su práctica, teniendo una apertura hacia el trabajo cooperativo y aceptación de la diversidad como una oportunidad de aprendizaje en lugar de un lastre para sus propias prácticas, así como realizar procesos reflexivos que contribuyan al cambio en sus propias metodologías y estrategias pedagógicas utilizadas.
- Enseñanza-aprendizaje: En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje las publicaciones destacan el potencial de cada alumno, en lugar del currículo establecido con la utilización de determinadas estrategias que garanticen el aprendizaje colaborativo y el respeto a la diversidad.
- Organización escolar: Las publicaciones coinciden en que la organización escolar debe cambiar hacia una personalización de los aprendizajes, apertura y flexibilización que ayude a mantener una visión conjunta, no impuesta hacia objetivos comunes y que garantice el reconocimiento a la diversidad ofreciendo una modificación del currículo, heterogeneidad del alumnado así como condiciones que favorezcan la coordinación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Apoyos: Las publicaciones aluden a la creación de personas que faciliten apoyo a los docentes, como recurso pedagógico y que se enfaticen el apoyo dentro del aula para que sirva de asesoramiento del profesorado y haga repensar las prácticas de los profesores.
- Evaluación: Las publicaciones abogan por, la eliminación de la graduación de los aprendizajes por cursos que favorezca la diversidad de todos los alumnos flexibilizando la promoción y los procesos de evaluación en todas las etapas.
- Claves: Son muchas las publicaciones encontradas que expresan, en modo de claves, las cuestiones que se pueden cambiar para atender a la

diversidad de todos los estudiantes, desde perspectivas más inclusivas, entre las que destacan la utilización coherente de los recursos existentes, observación seguimiento e investigación dentro del aula, liderazgo eficaz y compartido, trabajo, planificación y participación cooperativa, aceptación de la diversidad, compromiso y cambio de mentalidad del profesorado, heterogeneidad de agrupaciones de alumnos, usar los resultado (informando y midiendo los logros y fracasos) para orientar la planificación, proporcionar apoyo a los docentes internos y externos, eliminación de todas las barreras que impidan el aprendizaje, claridad de objetivos, apoyo por parte de las instituciones, reflexionar sobre la propia práctica.

- Etapa de Educación Secundaria: Las cuestiones más relevantes que destacan las publicaciones seleccionadas han sido que la ESO, necesita cambios inmediatos en relación a los recursos, formación del profesorado, proceso de enseñanza-aprendizaje, organización escolar que garanticen la atención a la diversidad y que no sea una vía de escape para procesos de exclusión.
- Sociedad: Los autores de las publicaciones recopiladas entienden que sí no hay una sociedad inclusiva, la educación inclusiva no tendrá cabida.

Por otro lado es explicado el aporte a la presente investigación, a nivel teórico "sobre" la atención a la diversidad:

Eje Fundamental I. Análisis: Se hace preciso analizar en profundidad la atención a la diversidad como contexto global, internacional así como desarrollar estrategias que permitan pormenorizar dicho análisis en España para posteriormente concretarlo en la Comunidad de Madrid, con el objetivo de tener una visión lo más ajustada posible, que haga plantear qué cuestiones se deben mejorar en el futuro para atender a la diversidad de todos los estudiantes de la etapa de secundaria con arreglo a un atención digna, no maquillada y resolutive. Para ello se ha acometido:

- Un análisis histórico meditado y profundo a nivel contextual y conceptual sobre la atención a la diversidad (educación especial y educación inclusiva), por un lado a nivel contextual:
 - Se ha desarrollado un marco en el tiempo que abarca desde la época antigua, hasta nuestros días, en el intento de concretar el camino que la atención a la diversidad ha atravesado, hasta llegar a la época actual, recabando por acontecimientos y autores aquellas cuestiones relacionadas con el tema principal propuesto.
 - Y por otro lado a nivel conceptual se ha querido realizar una aclaración terminológica de dos conceptos que, a priori, no parecían tener consenso, como son el concepto de educación y educación inclusiva, indagando en autores desde 1792 hasta 2014, con la intención de realizar una aclaración terminológica, tan solicitada, así como por otro lado para aportar una base al proceso práctico propuesto que permitiera sentar la plataforma para analizar la situación del profesorado y centros de secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Un completo análisis legislativo, tan deseado, que centra su estudio desde 1945 hasta 2014 distinguiendo:
 - La legislación general en relación a la atención a la diversidad en España.
 - La legislación específica relacionada con la educación especial, atención a la diversidad en España.
 - La legislación pormenorizada que se ajusta a la comunidad autónoma elegida, Madrid.
 - Una vez analizada, dicha legislación, se ha detenido en una de las controversias más destacadas, en la etapa de secundaria, como es la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales, para aclarar tres cuestiones dentro de ella como es el principio de eficacia, validez y justicia, por entender que la problemática que

afecta a los alumnos de esta etapa no está teniendo en cuenta los mismos principios para dichos alumnos.

Las publicaciones reseñadas en el estado de nuestra cuestión han acometido a nivel práctico una aportación "en" la atención a la diversidad que se ha querido organizar en base a determinadas cuestiones que se han creído importante resaltar como son:

- Investigación: Las investigaciones denotan que se deben producir cambios docentes en actitudes y conducta en relación a la atención a la diversidad para que ésta avance y que en España la educación inclusiva se desarrolla de manera desigual por comunidades autónomas.
- Hipótesis: Las hipótesis que se han planteado sobre la temática que ha ocupado el presente trabajo, han estado basadas en la formación inicial del profesorado y sus competencias para desarrollar educación inclusiva (cambios personales en las concepciones y actitudes), en los aprendizajes eficientes, en si se aplican medidas y estrategias de educación inclusiva en comunidades distintas a la Comunidad de Madrid.
- Temática: Las publicaciones se han basado en las siguientes temáticas, la reconceptualización de la educación especial, el movimiento de cambio de escuelas eficaces, el de mejora de las escuelas, el de la promoción de prácticas inclusivas en las escuelas, en las categorizaciones teóricas del profesorado de secundaria así como en sus actitudes, expectativas y estereotipos en relación a la discapacidad y en el análisis legislativo en España hasta 2006.
- Resultados: Los resultados más destacados en relación a la publicaciones estudiadas han sido que existe una valoración positiva del alumnado, profesorado y familias en relación al trabajo de mejora de las escuelas, que la educación secundaria obligatoria debe iniciar un proceso de cambio en numerosos aspectos (currículo, ayuda dentro del aula, actitudes y formación de los profesores, organización, amplitud de posibilidades formativas para el alumnado con dificultades). Por otro lado aluden a que la administración

debe responsabilizarse y ayudar a fraguar los cambios que sean necesarios.

- Conclusiones: Las conclusiones a las que se llega por medio de la puesta en práctica están en línea con que hay un beneficio objetivo cuando se implantan proyectos relacionados con la atención a la diversidad en los centros puesto que hay que invertir tiempo en cambiar los centros, cambiando los procesos individuales de los docentes en la reflexión, formación y prácticas.
- Claves: En relación con los profesores las claves se orientan hacia la motivación, formación, cooperación, cambio y reflexión. En relación a la escuela las claves que se extraen están relacionadas con el cambio, cultura de escuela inclusiva, atender demandas del profesorado y estimular el debate. Por último en relación a las administraciones las claves que se extraen están relacionadas con un pacto social y político, inversión económica, campañas de sensibilización y educación social.

Por último, se detallan qué cuestiones enlazan con el proceso teórico dentro de la presente investigación, derivando en participación práctica "en" la atención a la diversidad:

Por lo tanto cabe concluir que, la dirección acogida parece acertada, sistémica y de interés puesto que, las demandas que ofrecen las publicaciones analizada para enmarcar el estado de la cuestión propuesto, están relacionadas en el plano teórico con una aclaración terminológica, legislativa y contextual sobre la atención a la diversidad y en el plano práctico con cambios en los centros, profesores y políticas.

Por este motivo, se confirma que el sentido teórico de la presente investigación se extiende en un análisis contextual, conceptual y legislativo sobre la atención a la diversidad, para profundizar en las cuestiones más relevantes a conocer con la intención de analizar la situación de partida sobre el tema tratado e ir considerando aquellas cuestiones que más interesan en la

etapa de educación secundaria para dicha investigación. Por otro lado, el sentido práctico del trabajo presentado se extiende en el conocimiento reflexivo y meditado sobre los participantes de la etapa de secundaria, para averiguar qué necesidades existen en relación a la atención a la diversidad, más allá de un simple vistazo en dicha etapa, se profundizará en ella para averiguar qué ocurre para que la atención a la diversidad no avance. Por último, proponer un cambio organizativo en dicha etapa que gestione aquellas cuestiones que el profesorado dice carecer, para saber si con esas cuestiones, los cambios que se producen son suficientes o no para atender a la diversidad adecuadamente, es una de las cuestiones que las publicaciones analizadas resaltan en el estado de nuestra cuestión y la que se ha creído merece la pena investigar, para extender el conocimiento sobre la atención a la diversidad en dicha etapa en la Comunidad de Madrid.

SEGUNDA PARTE

Marco Metodológico

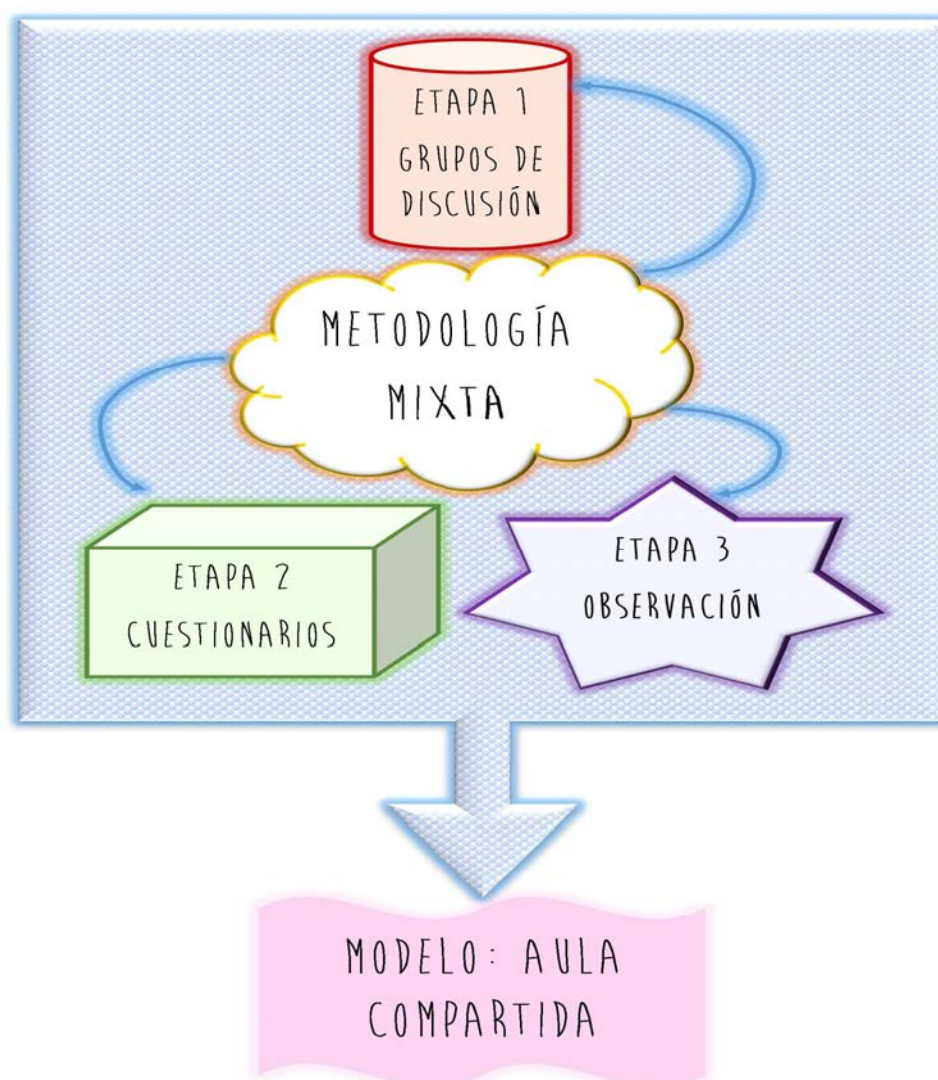
En la segunda parte de nuestra investigación se pretende realizar la concreción de las cuestiones empíricas o prácticas llevadas a cabo para la comprobación de nuestras hipótesis o planteamientos iniciales. En base a esto se fundamenta el conocimiento científico que se pretende desarrollar en esta investigación, según Losada y López (2003, p. 2): “(...) el desarrollo del conocimiento científico se produce a partir de (...) un desarrollo extraordinario, donde surge una corriente diferente a la establecida en un periodo normal”. Precisamente ese periodo extraordinario es el que se pretende generar en el planteamiento establecido. Adquirir un nuevo conocimiento a partir del conocimiento empírico y teórico, como expresa Flick (2004, p. 55) “(...) tomado de las publicaciones o hallazgos empíricos anteriores” y los nuevos llevados a cabo en un proceso reflexivo, madurado y contrastado que de los mismos se deriven, es la pretensión de esta parte de la investigación.

La misión que se encarga pasa por combinar dos tipos de metodología que nos ayude a esta tarea, la metodología cualitativa y la cuantitativa, en un intento por reseñar las mismas es de destacar que la elección de la metodología utilizada pasa por diversificar ambas, combinándolas para obtener, de cada una de ellas, la parte indispensable que enriquece la investigación presente.

La organización de esta segunda parte, emana en la realización del planteamiento de la investigación desde la determinación del problema de estudio hasta los objetivos marcados para llegar a satisfacer los interrogantes planteados. Describir el escenario y los participantes ha ayudado a que el proceso se complete en un plan de trabajo y cronograma organizado, estructurado que nos ha hecho llegar a diseñar y elaborar la investigación compuesta de tres etapas, claramente diferenciadas, en función de los instrumentos utilizados: grupos de discusión, cuestionarios y observación participante, que han guiado la propuesta de intervención basada en la implementación de un modelo llamado “Aula compartida”, evaluado para determinar si el proceso metodológico tuvo aplicación práctica de éxito en el aula.

Por consiguiente se entiende indispensable comprender que nuestra investigación es el resultado de un proceso reflexivo, meditado, descriptivo, analizado, y contrastado que, indiscutiblemente, nos ha llevado a la realización de un planteamiento de investigación y de acción en la comprobación que teoría y práctica se pueden concretar enriqueciendo el presente trabajo.

GRÁFICO 9. “METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN”



DISEÑO: ELABORACIÓN PROPIA

2.1.

Metodología de la investigación

Antes de realizar un planteamiento del problema de la presente investigación, se hace necesario hacer referencia a una cuestión anterior a este apartado, esa cuestión se denomina “Investigar”, y este es el motivo por el cual se realiza una proposición y se marcan unos objetivos para llegar a unas conjeturas o a refutaciones de la misma.

La investigación, es una actividad que está diseñada para descifrar algo desconocido o poco conocido, a resolver un determinado problema. Su origen predomina en la curiosidad del ser humano.

En palabras de Briones (2002):

El término investigación que, en general, significa indagar o buscar, cuando se aplica a las ciencias sociales, toma la connotación específica de crear conocimientos sobre la realidad social, es decir, sobre su estructura, las relaciones entre sus componente, su funcionamiento, los cambios que experimenta el sistema en su totalidad o en esos componentes (Briones, 2002, p. 17).

Se quieren dotar a estas líneas de sentido, para que preceda a la proposición de partida, y es por ello, que se darán una serie de razones por las que realizar una investigación: 1.- Añadir al conocimiento de la pedagogía, enmarcado dentro de las Ciencias Sociales, aportaciones que ayuden a desarrollar teóricas propias, mejorar las ya existentes o refutar las que están al servicio de la docencia. 2.- Satisfacer el menester, que toda ciencia tiene, emanada del proceso evolutivo. 3.- Ampliar la calidad del servicio que prestamos los docentes.

Aterrizando en el objeto de estudio de la presente investigación, que se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales (Pedagogía), en concreto en la educación formal, se propone propio centrar la atención en una intervención específica para mejorar la dinámica de un centro educativo enfocado en fortalecer al profesorado de educación secundaria obligatoria con dicho método para que revierta, a su vez, en una línea de inclusión educativa (no de integración educativa) relacionada con la atención a la diversidad para los mismos

profesores, alumnos y centro educativo. La pregunta que precede a la investigación es: ¿Se pueden discriminar causas y necesidades y realizar una propuesta organizativa que favorezca la atención a la diversidad de manera inclusiva en los Institutos públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid?

La pregunta que precede a esta investigación, viene dada por los antecedentes contextuales y conceptuales de la educación especial.

Si bien es cierto que, se han realizado avances importantes a lo largo de la historia que llevan a entender que, la atención a las personas con discapacidad, desde un aspecto menos relacionado con un planteamiento exclusivamente médico o psiquiátrico y más relacionado con la integración de estas personas en la sociedad, en la práctica diaria, se observa que aún queda un camino por recorrer en este aspecto, puesto que actualmente el concepto de integración, específicamente el de integración escolar, viene asociado con la integración del alumno a la escuela. Es el sujeto quien debe realizar los esfuerzos por adaptarse a los centros educativos, desde los objetivos que debe conseguir o los contenidos a los que debe llegar.

Las ayudas que se proporciona a los alumnos, que presentan algún tipo de discapacidad, a nivel escolar, se delega en los Equipos de Orientación y en los profesionales que los integran tales como los especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje entre otros. Parece como si el resto de profesionales que trabajan con ellos no tuvieran responsabilidades al respecto, por los conocimientos o formación que poseen con respecto a las discapacidades o a la atención a la diversidad, como si no estuvieran preparados para afrontar la tarea.

Se debe encauzar el camino, hacia prácticas más inclusivas y menos integradoras, en donde los alumnos que conforman los programas de integración escolar se sientan parte de una clase en todos sus aspectos. Que el alumno se

adapta a la escuela es un hecho, pero la escuela también se debe adaptar a los alumnos.

Dado estos argumentos, se cree que es un campo interesante de investigación, por la evolución del mismo, por la no claridad conceptual y contextual y por la variedad de ambigüedades que se observan en la práctica.

Según Alzina (2004, pp. 90-91): “El punto de partida de cualquier investigación es la selección de un tema, de una idea o de un área interesante que hay que concretar en forma de preguntas para guiar la investigación”.

Se hacían necesarios, los planteamientos anteriores para centrar el tema de investigación, la atención a la diversidad de manera inclusiva en la etapa de educación secundaria obligatoria. Es, por ese motivo, que se ha querido remitir a los antecedentes de la misma, desde una visión que parte de la teórica hacia la práctica que se irá aseverando a lo largo de la presente investigación, para dejar constancia, de manera plausible, de todas las conjeturas anteriormente expuestas.

2.1.1. Planteamiento del problema

García y Alvarado (2000, p. 142), destacan los requisitos que debe cumplir la pregunta experta para ser parte integrante de un problema en una investigación: “Que no se conozca la respuesta. Que pueda ser contestada con evidencia empírica. Que implique usar medios éticos. Que sea clara. Que el conocimiento que se obtenga sea sustancial”.

Mediante estas premisas, se plantean las preguntas dentro de esta investigación, por lo que sería deseable conocer si:

1. Relacionadas con el primer eje de la presente investigación (Plano teórico: conceptual y contextual- Análisis evolutivo y normativo):
 - ¿Qué es atender a la diversidad, tal y como es entendida hoy en día desde sus distintas vertientes: histórica, legislativa y conceptual?
 - ¿Qué necesidades existen, legislativas y conceptuales, para atender a la diversidad en secundaria?
 - ¿Es posible llegar desde el concepto de educación al concepto de educación inclusiva?
2. Relacionadas con el segundo eje de la presente investigación (Plano práctico: investigación- Análisis centros y docentes):
 - ¿Por qué la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria se identifica con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales?
 - ¿Qué necesidades prácticas existen para que mejore la atención a la diversidad?
 - ¿Por qué se plantea la integración como principio de Atención a la Diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria?

- Las prácticas docentes más habituales, en dichos centros... ¿Excluyen a los alumnos con necesidades educativas especiales de sus aulas de referencia en materias esenciales?
 - La detección de necesidades en relación a la Atención a la Diversidad... ¿Favorece un proceso de reflexión?
3. Relacionadas con el tercer eje de la presente investigación (Plano práctico: implementación de modelo Aula Compartida-Proyecto en centro de Secundaria):
- La organización docente en dichos institutos... ¿Favorece prácticas inclusivas?
 - ¿Hace falta un modelo de organización docente que favorezca la atención a la diversidad en ESO?
 - ¿Se podría gestionar otra forma de ejercer la práctica docente que fuera más inclusiva?
 - ¿Sería necesario un cambio docente y organizativo para Atender a la Diversidad de una forma inclusiva en dicha etapa?
 - ¿Se puede llegar a la educación inclusiva desde un enfoque ecológico que atienda, en primer lugar, a la diversidad de los alumnos con mayores dificultades?

El interés de la presente investigación se fundamenta en demostrar, como se mencionaba antes, “que algo *funciona*” es por ello que se debe en palabras de León y Montero (1997, p. 14): “(...) para poder llevar a cabo una investigación necesitábamos no solo tener un problema, sino tener una solución tentativa para el mismo. A esa solución la denominábamos hipótesis”.

Se ha planteado la siguiente solución tentativa a este problema: Si se identifican las necesidades y causa por las que en la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria no se implementan medidas inclusivas de atención a la diversidad, y una vez identificadas se produce un nuevo modelo organizativo que la contemple (en una línea de educación

inclusiva no de integración educativa) entonces mejorará no solo el proceso educativo de los alumnos con mayores dificultades, sino también de su grupo de referencia, así como habrá un progreso en las capacidades del profesorado y se avanzará a nivel de centro.

Esta solución tentativa se formaliza como hipótesis en la proposición:

“Es posible determinar causas y necesidades relacionadas con que la atención a la diversidad no se desarrolle de manera inclusiva en el alumnado de educación secundaria obligatoria con la intención de, una vez determinadas la mismas y tenidas en cuenta, implementar medidas inclusivas de atención a la diversidad en la etapa señalada mediante una propuesta organizativa, favoreciendo una mejora académica y de satisfacción de los alumnos, así como una mejora docente”.

Los objetivos, tanto generales como específicos, que están diseñados en el planteamiento de dicha investigación se vertebran en 3 ejes fundamentales:

1. *Análisis (Plano teórico):* Análisis evolutivo, legislativo y conceptual (diacrónico y sincrónico) en materia de Atención a la Diversidad.
2. *Causas (Plano teórico y práctico):* Necesidades y causas en la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.
3. *Cambios (Plano práctico):* Cambios que deben producirse para que la Atención a la Diversidad mejore en Educación Secundaria Obligatoria. Propuesta de intervención mediante el modelo: “Aula Compartida”.

El foco de la problemática de investigación radica en analizar y distinguir necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad de manera inclusiva. Por ello se, propone, en la práctica, una organización nueva en relación a dicha atención, que haga favorecer la misma, minimizando las necesidades halladas e intentando solventar las causas que la generan.

2.1.2. Objetivos: generales y específicos

En relación al esquema de la investigación, se deben procurar objetivos claros que determinen la forma y el modo de ofrecer respuestas a las preguntas anteriormente planteadas, por lo tanto los objetivos planteados se dividen en generales y específicos, los cuales se concretan en:

- **Objetivo General:**

- Analizar las necesidades y causas en relación a la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria para realizar una propuesta de un modelo de organización docente que mejore esa atención en la Comunidad de Madrid.

- **Objetivos Específicos:**

Eje Fundamental 1 Análisis (Plano teórico):

1. Realizar un análisis histórico-evolutivo que nos permita tener una visión global de la Atención a la Diversidad.
2. Realizar un análisis legislativo-normativo en profundidad sobre la Atención a la Diversidad en nuestro Sistema Educativo al que añadamos uno específico de la Comunidad de Madrid.

3. Realizar un análisis conceptual sobre los términos más actuales en relación a la Atención a la Diversidad.

Eje Fundamental 2 Causas (Plano Teórico y Práctico):

4. Analizar las causas de las necesidades en la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.
5. Detectar necesidades docentes en la Atención a la Diversidad.
6. Favorecer un proceso de reflexión docente en dicha etapa.
7. Ofrecer herramientas que detecten esa necesidad docente y que favorezca el proceso de cambio.

Eje Fundamental 3 Cambio (Plano práctico):

8. Proponer un cambio organizativo en las estructuras inamovibles de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria mediante una propuesta de intervención basada en la implementación y posterior evaluación del modelo “Aula Compartida”.

2.1.3. Análisis de los métodos mixto en la investigación: metodología utilizada

Se comienza este apartado con unas palabras de Gairín (1995, p. 131), que resume la filosofía del método de la presente investigación “(...) el que las Ciencias Humanas no participen de los criterios propios de las Ciencias Naturales y Formales no debe presuponer la falta de exigencias científicas a sus planteamientos ni una disminución en la rigurosidad de su desarrollo”.

La investigación permite e invita a utilizar el método y técnicas adecuadas, para intentar buscar una solución al problema planteado en sus inicios.

Briones retomando ideas de Kaplan (Kaplan, 1964, pp. 10-11; cit. en Briones, 2002, p. 18), describe lo idealizado que está el planteamiento de una metodología de la investigación, desde un plano teórico, encajado en los libros de texto: “una lógica reconstruida no es una descriptiva (exacta), sino más bien una idealización de la práctica científica. Ni siquiera el más grande de los científicos tiene un estilo cognitivo que sea entera y perfectamente lógico...”

La metodología de esta investigación, se basará en el campo de las Ciencias Sociales. Hernández y Opazo (2010, p. 4), destacan la dualidad de los investigadores educativos al decantarnos por un tipo de metodología: “los métodos son vías que facilitan el descubrimiento de conocimientos seguros y confiables para solucionar los problemas emergentes”, estando de acuerdo con sus planteamientos, lo verdaderamente importante es definir el tipo de ciencia, en nuestro caso, la educativa. Resulta complicado y poco prudente, decantarse por un único tipo de métodos cuantitativos o cualitativos, descriptivos o explicativos que se van a utilizar. Como argumenta Marqués (1996):

Por lo tanto de lo que se trata es de buscar formas lógico-objetivas para aumentar el conocimiento en las que exista rigor y ligazón entre la teoría, el método y las técnicas de observación. Ello representará en unas ocasiones usar instrumentos más comunes de las Ciencias Naturales, pero en otras ocasiones, las más, necesitaremos otros instrumentos

que nos permitan abordar mejor el objeto de estudio. La combinación de metodologías cuantitativas y metodologías cualitativas parece la mejor solución (Marqués, 1996, p. 4).

La elección planteada, para servirnos de una metodología cualitativa, es ofrecida por Losada y López-Feal (2003), en la que definen las características de la investigación cualitativa:

- Se interesa no solo en el cómo se comportan los fenómenos sino en el por qué.
- Utiliza un diseño abierto y dinámico.
- Utiliza muestras intencionales de sujetos, escenarios o de organizaciones.
- Recoge la información de un escenario natural.
- La información es recogida desde las acciones y palabras de los mismos sujetos para dar explicaciones o significados de lo que se estudia.

Por lo tanto se utilizará, desde la metodología cualitativa, tres tipos de herramientas:

- Cuestionarios docentes: Serán analizados, de una forma cualitativa, las respuestas de los docentes, a las preguntas planteadas sobre la aplicación y valoración del grado en el que se atiende a la diversidad de manera inclusiva, en la etapa señalada con anterioridad.
- Cuestionarios equipos directivos: Serán analizados, cualitativamente, las respuestas de los equipos directivos, sobre la organización y los recursos destinados, para que la atención a la diversidad se desarrolle de manera lo más inclusiva posible.
- Grupos de discusión: Serán analizados tres grupos de discusión compuestos por docentes, equipos directivos y alumnos en prácticas en un centro de educación secundaria obligatoria provenientes de estudios de máster de la misma etapa educativa,

con el objetivo de seleccionar la información que ofrecen los mismos para realizar una valoración cualitativa de las respuestas y el debate generado.

- Observación de la realidad educativa en materia de atención a la diversidad: escogiendo el universo y participantes de nuestra investigación, analizaremos cuál es el punto de partida, de los planteamientos de la presente investigación, contrastando, mediante observaciones los fenómenos usuales en un centro de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid.

El mismo sistema será utilizado para explicar la elección planteada por utilizar, en otras ocasiones metodología cuantitativa, por ofrecer otra forma específica de recogida y tratamiento de la información:

- Análisis estadísticos. En relación a algunos datos extraídos del cuestionario docente, de equipo directivo y de los grupos de discusión con la realización de categorías cualitativas que nos permitan, a través del recuento de las mismas o de relaciones entre ellas realizar análisis estadísticos.
- Análisis de resultados académicos. En relación al plano práctico de nuestra investigación en un IES de la Comunidad de Madrid. Valorar antes y después de la puesta en marcha de nuestra propuesta los resultados académicos de los alumnos, con el fin de analizar otro aspecto de la misma.

Las razones fundamentales en la elección nos las ofrece Bericat (1998, p. 37): “Existen tres razones fundamentales que pueden motivar el diseño multimétodo de una investigación social (...) complementación, combinación y triangulación”. En ello explica que, la complementación atiende a tener dos visiones de un mismo paradigma para un entendimiento más completo del mismo.

En la combinación, se intenta integrar un método en el otro (cuantitativo y cualitativo) llegando a una adecuada combinación metodológica que complete el análisis de estudio.

Y por último, en la triangulación, el objetivo es la convergencia de los resultados, donde dos metodologías diferentes puedan captar un mismo hecho.

Así también es Creswell (2009), quien apoya y explica el método mixto-secuencial distinguiendo dos etapas en dicha metodología: en una primera fase se recopilan datos cualitativos o cuantitativos y en una segunda fase del otro método. Al recopilar los datos cualitativos, en primer lugar, se intenta explorar el planteamiento con un grupo de participantes en su contexto, para después incrementar el entendimiento del problema en una muestra mayor y poder efectuar generalizaciones.

Desde la práctica y desde la teoría, se observa una problemática que se quiere solucionar basándose en las proposiciones iniciales. Muchos han sido, y son, los autores que tratan temáticas cercanas a la atención a la diversidad y aluden a problemáticas similares, por este motivo se ha querido realizar un acercamiento a encontrar soluciones que deriven del análisis e identificación de las misma (sí se considera por el colectivo elegido que existe o no esa problemática) para su posterior intervención, basadas en un criterio propio que se relacione con la multiplicidad de teorías al respecto.

Para el procesamiento de datos se han utilizado, las siguientes herramientas informáticas, que han ayudado a enriquecer los mismos y han proporcionado una visión acorde a la comunidad científica:

- *Atlas Ti 6.0*: escogido por ser una de las mejores opciones para el uso de datos cualitativos, según Gibbs (2012, p. 144): “(...) incluye un tipo de búsqueda matricial que puede asistir el uso de tablas para comparaciones”.

- *SPSS 15.0*: seleccionado por ser una herramienta cuantitativa de análisis de datos permitiendo que, el desarrollo estadístico, se pormenore.

2.1.4. Universo, población y muestra

En relación al corpus de la investigación, se debe añadir que, está enmarcada en un contexto real y en unos participantes concretos para llegar a los objetivos que se plantean. Es por ello que, para delimitar el escenario de la investigación, es necesario aludir al contexto necesario para que la misma prospere. Se explica, cada uno de ellas, distinguiendo entre:

Centros participantes en los cuestionarios docentes y de equipo directivo (14 centros 103 profesores) situados en la Comunidad de Madrid:

- IES Profesor Julio Pérez. Avenida de Levante. Rivas-Vaciamadrid. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 5 profesores y el equipo directivo del centro.
- IES Saramago. Avenida de Valdearganda. Arganda del Rey. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 1 profesor.
- IES Europa. Avenida del Cerro del Telégrafo. Rivas-Vaciamadrid. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes el equipo directivo del centro.
- IES Doménico Scarlatti. Calle Valeras. Aranjuez. Dirección de Área Territorial Madrid-Sur: participantes 8 profesores y el equipo directivo del centro.
- IES Juan de la Cierva. Calle Caoba. Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: participantes 6 profesores y el equipo directivo del centro.
- IES Grande Covián. Camino del molino. Arganda del Rey. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 5 profesores y el equipo directivo del centro.
- IES Numancia. Calle De Las Marismas. Madrid. Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: participantes 8 profesores y el equipo directivo del centro.

- IES Arcipreste De Hita. Ronda del Sur. Madrid. Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: participantes 23 profesores y el equipo directivo del centro.
- SIES Carpe Diem. Avenida de Madrid. Colmenar de Oreja. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 20 profesores y el equipo directivo del centro.
- IES Carpe Diem. Calle Álvarez Laviada. Chinchón. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 18 profesores y el equipo directivo del centro.
- IES Vallecas Magerit. Calle Antonio Folgueras. Madrid. Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: participantes 4 profesores y el equipo directivo del centro.
- IES Antonio Domínguez Ortiz. Calle Los Andaluces. Madrid. Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: participantes 1 profesor y el equipo directivo del centro.
- IES El Carrascal. Avenida del Instituto. Arganda del Rey. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 3 profesores y el equipo directivo del centro.
- IES Santa Eugenia. Calle Cerro de Almodóvar. Madrid. Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: participantes 1 profesor y el equipo directivo del centro.

Centros participantes en los grupos de discusión (3 centros, 12 participantes):

- IES Juan de la Cierva. Calle Caoba. Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: participantes 6 alumnos en prácticas del máster de educación secundaria de la Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.
- SIES Carpe Diem. Avenida de Madrid. Colmenar de Oreja. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 3 profesores pertenecientes al

departamento de lengua castellana y literatura y departamento de orientación.

- IES Carpe Diem. Calle Álvarez Laviada. Chinchón. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 3 miembros del equipo directivo del centro.

Centro participante en el Proyecto de Atención a la Diversidad de manera Inclusiva en el área de lengua castellana y literatura (1 centro, 8 participantes docentes, 46 participantes alumnos) modelo Aula Compartida:

- SIES Carpe Diem. Avenida de Madrid. Colmenar de Oreja. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 5 profesores pertenecientes al departamento de lengua castellana y literatura y departamento de orientación, 3 miembros del equipo directivo del centro y 46 alumnos pertenecientes a todos los cursos de 2º de educación secundaria obligatoria.

Se distinguen, entre los participantes en la investigación, el criterio de homogeneidad y heterogeneidad citado por Suárez (2005, p. 27): “(...) han de tenerse en cuenta otra serie de criterios que posibilitan una selección óptima de los/as participantes. (...) es importante que combinemos unos mínimos de heterogeneidad y homogeneidad”.

Por lo tanto, el criterio de homogeneidad se ha visto ayudado en la búsqueda de un perfil de participantes relacionados con la educación en la etapa de educación secundaria obligatoria, que en el momento de la misma, estuvieran en activo impartiendo docencia en centros públicos de la misma etapa señalada en la Comunidad de Madrid.

Por otro lado, para el criterio de heterogeneidad, se ha seleccionado la muestra de varios centros repartidos en diferentes Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid (Este, Capital y Sur), en donde se ha relacionado la

característica de ubicación territorial, dentro del presente estudio, para determinar si existían diferencias entre ellas.

2.2.

Plan de trabajo y cronograma

La tarea de organizarse es una cuestión fundamental dentro de un proceso de investigación. En la que nos compete, la organización se lleva a cabo en una amplitud de sentidos y contextos.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), en su vigésima tercera edición determina que organizar es: “1. tr. Establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados. 3. tr. Hacer, producir algo. 5. prnl. Dicho de una persona: Ordenarse las actividades o distribuirse el tiempo”.

El sentido de organizar, en el que se identifica este apartado, tiene relación con las acepciones destacadas anteriormente: La formulación y reformulación de la presente investigación para llegar a un fin, que determine la producción de la misma para lo que se ha gestionado el tiempo acorde a una distribución lógica para dicho trabajo.

Por otro lado, sin el sentido estricto de la organización no se hubiera podido investigar un modelo de organización docente propuesto en la misma, por lo tanto la consideración de la palabra es integrada en su totalidad.

Se quiere resaltar, que en líneas posteriores, la organización estará centrada en determinar las fases por las que la investigación se ha ido sucediendo, así como las tareas programadas para su fin y un resumen a modo de cronograma en donde se puede visionar la relación directa de cada cometido con los ejes de la misma (relacionados con los objetivos dispuestos), en un tiempo concreto.

Identificar cada paso realizado en la investigación, para que se entienda el trabajo reflexionado, y se puedan imitar comportamientos en base a una cuestión de comunidad científica, es el objetivo del presente epígrafe, lo que denotará, en el futuro, la sistematicidad del proceso así como la honestidad y transparencia de la investigación.

2.2. Plan de trabajo y cronograma

La investigación presentada se encontró organizada en distintas fases sucesivas que permitió un proceso secuenciado, dinámico y sistemático, que se detalla a continuación:

1ª FASE Teórica: Exploratoria (Cualitativa-Cuantitativa).

Análisis de términos relevantes en la investigación para llegar a concretar los términos de Educación y Educación Inclusiva mediante el estudio comparativo de 94 autores que aportaron sus definiciones al respecto.

2ª FASE Analítica: Estudio teórico-comparativo (Cualitativa-Cuantitativa).

Una vez realizada la primera fase se acometió un proceso cuantitativo de resultados coincidente y se extrajeron resultados porcentuales que, ubicaron determinadas características que, fueron acogidas para dimensionar análisis y herramientas posteriores, como los cuestionarios destinados a docentes y equipos directivos y los grupos de discusión que se dispusieron posteriormente.

3ª FASE Diseño Grupos de Discusión (Cualitativa-Cuantitativa).

Se concreta el número total de grupos a considerar, número de participantes y localización geográfica, especificando finalmente el análisis de las respuestas ofrecidas por tres grupos de discusión seleccionados en representación de los docentes de la etapa de educación secundaria obligatoria, equipos directivos de la misma etapa y alumnos en prácticas del máster de la etapa anteriormente señalada. Los grupos estuvieron repartidos geográficamente en las Direcciones de Área Territoriales Madrid- Este y Capital. El número de participantes total fue de 12.

4º FASE Elaboración de Herramientas en los Grupos de Discusión (Cualitativa).

Se consideraron materiales a utilizar, preguntas dirigidas hacia el debate y tiempo de duración. La base de las cuestiones se fundamentó en el análisis conceptual relacionado con los términos educación y educación inclusiva.

5ª FASE Práctica: Grupos de Discusión (Cualitativa).

Grupos de discusión mixtos y estratificados a Equipos Directivos, Profesores, Alumnos de Máster en Secundaria y Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria para analizar, desde distintas perspectivas las necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad en la etapa señalada.

6ª FASE Elaboración de Informes e interpretación de resultados.

7ª Diseño y elaboración de cuestionarios.

Conforme a la fase teórica propuesta y analítica de las cuestiones relacionadas con los términos Educación y Educación Inclusiva, las cuales conformaron las futuras categorizaciones y sirvieron de base a las dimensiones de los mismos, se gestionaron dos herramientas en forma de cuestionarios.

8ª Estrategias de Acceso.

Visita a institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid con la finalidad de ofrecer los cuestionarios generados.

9ª FASE Práctica.

Cuestionarios (Cuantitativa-Cualitativa): Análisis de respuestas extraídas de los dos cuestionarios anteriormente señalados. Un cuestionario dirigido a Equipos Directivos de varios Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Otro cuestionario dirigido a Docentes de los mismos centros, anteriormente citados, para analizar necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad en la etapa señalada.

10ª FASE Elaboración de Informes e interpretación de resultados.

11ª FASE Planificación de un modelo organizativo docente en un IES de la Comunidad de Madrid.

En base a la observación participante de distintos intentos por atender a la diversidad de manera inclusiva, se gestiona y acuerda una forma de implementar la misma en la etapa seleccionada en el área de lengua castellana y literatura para alumnos de 2º de la misma etapa educativa.

12ª FASE Práctica.

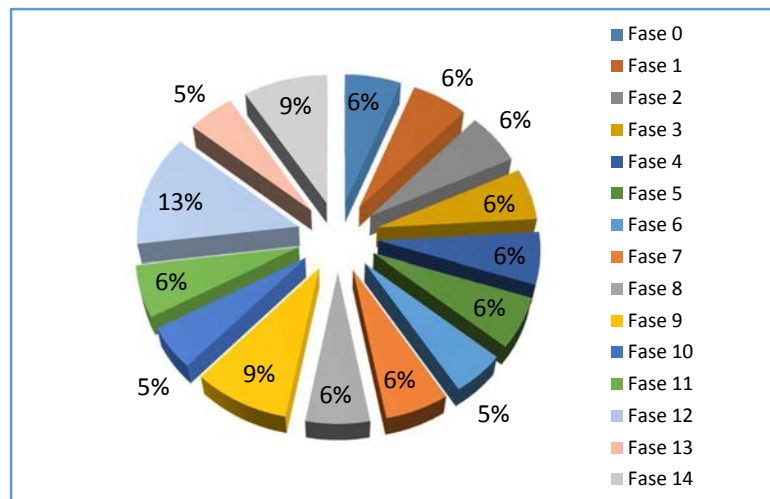
Puesta en marcha de un modelo organizativo docente inclusivo en ESO (Cuantitativa-Cualitativa): Se realizaron observaciones, participación directa del investigador y se analizaron los resultados académicos así como la satisfacción del alumnado de 2º de educación secundaria en comparación con 1º de la misma etapa educativa, así como una valoración docente de los profesores participantes en el mismo.

13ª FASE Elaboración de Informes e interpretación de resultados

14ª FASE: Conclusiones y redacción final.

Se muestra gráficamente el resultado de cada fase de la investigación y la dedicación a nivel porcentual:

GRÁFICO 10. FASES DE LA INVESTIGACIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Por otro lado, se destinó la organización del plan de trabajo a tres grandes momentos coincidentes con los ejes que vertebran la presente investigación, parcelados en tareas para una sistematización mayor.

Haciendo alusión al apartado de preguntas y objetivos de este plan, recordaremos los ejes fundamentales de nuestra investigación:

- Eje 1. Análisis.
- Eje 2. Necesidades y Causas.
- Eje 3. Cambios.

A continuación, se describen una serie de tareas llevadas a cabo en la presente investigación:

- Tarea 1: Búsqueda de bibliografía.
- Tarea 2: Selección y análisis de documentos encontrados (libros, artículos, etc.)

- Tarea 3: Elaboración del Proyecto de Investigación.
- Tarea 4: Elaboración cuestionarios
- Tarea 5: Estrategias de acceso.
- Tarea 6: Realización análisis observacional.
- Tarea 7: Elaboración de informes.
- Tarea 8: Recopilación de datos.
- Tarea 9: Elaboración de informes.
- Tarea 10: Entrevistas.
- Tarea 11: Elaboración de informes.
- Tarea 12: Grupo de discusión estratificado.
- Tarea 13: Grupo de discusión mixto.
- Tarea 14: Elaboración de informes.
- Tarea 15: Proyecto de Modelo de Organización Docente.
- Tarea 16: Elaboración de informes.
- Tarea 17: Cuestionarios.
- Tarea 18: Elaboración de informes.
- Tarea 19: Elaboración de informes finales.

Se expone, a modo de síntesis, una tabla que relaciona los ejes de la presente investigación, con las tareas programadas en un cronograma.

TABLA 19. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

EJE	OBJETIVO ESPECÍFICO	TAREA	PROCESO Y HERRAMIENTAS	TIEMPO
1	1-3	1, 2 y 6	Búsqueda de fuentes bibliográficas, legislativas, seminarios, conferencias, artículos de investigación e investigaciones.	2012-2014
			Selección y análisis de documentos encontrados	
2	4-7	3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	Elaboración del proyecto de investigación	2012-2015
			Elaboración cuestionarios	
			Facilitar el cuestionario de detección de necesidades en relación a la Atención a la Diversidad para profesores de ESO a profesores de dicha etapa de la C.M.	
			Diseño de guion grupos de discusión	
			Realización de grupos de discusión Departamentos Lengua y Literatura Castellana y Orientación de un centro de la C.M.	
			Elaboración informes	
			Realización de grupos de discusión equipo directivo de un centro de la C.M	
			Elaboración informes	
			Realización de grupos de discusión de alumnos en prácticas del Máster en ESO	
			Elaboración informes	
3	8	15, 16, 17 y 18	Realización de proyecto de cambio con una agrupación de 1º ESO en la materia de Lengua y Literatura Castellana en un IES de la C.M.	2013-2015
			Elaboración informes	
			Cuestionarios docentes y discentes	
			Elaboración informes	
			Análisis de resultados académicos de alumnos tras la implementación del proyecto.	
			Elaboración de informes	
1-3	1-8	19	Elaboración de informes finales	2015-2016

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

2.3.

Diseño y elaboración de la investigación

Los instrumentos y técnicas de recogida de información son vitales en cualquier investigación, se considera que una de las cuestiones que ayuda a refutar o conjeturar las proposiciones iniciales con base científica, sistemática y clara son ofrecidas por las herramientas de las que podemos servirnos en dicho proceso reflexivo.

Los hallazgos que se destacan de la utilización de todas ellas, hacen que el investigador pueda recoger los datos, reducirlos, disponerlos adecuadamente para extraer y/o verificar las conclusiones que al respecto se desprendan de los mismos.

Por este motivo, se considera adecuado determinar cuáles han sido, de forma general, las herramientas utilizadas en el proceso investigador, para lo que se ha considerado de utilidad la observación materializada en los diarios de campo, los grupos de discusión materializados en varios entornos y con diversidad de participantes y los cuestionarios o encuestas dispuestas para varios objetivos y con diferentes intenciones a lo largo de la presente investigación.

Se quiere resaltar, que se entiende que el procesamiento de la información extraída en sí mismo, es considerada en la presente investigación, como una herramienta más para lo que se ha visto ayudada en la utilización de:

- *Atlas Ti. Versión: 6.0.* La utilización de programas informáticos que asisten en el análisis cualitativo de los datos ha sido utilizado para según Gibbs (2012, p. 124) comprobar si: “(...) los resultados son: Validos si las explicaciones son realmente ciertas o precisas y capturan correctamente lo que está sucediendo” por otro lado el interés de este programa para la investigación radica en dotar a nuestros resultados de (2012, p. 124): “Fiables si los resultados son uniformes a través de investigaciones repetidas en circunstancias diferentes” y por último destacar si dichos resultados emanados de la presente investigación son (2012, p. 124):

“Generalizables si son ciertos para una gama amplia de circunstancias fuera de las estudiadas en la investigación particular”.

- *SPSS. Versión: 15.0.* Acorde con la metodología mixta planteada se utilizó dicho programa para facilitar el análisis cuantitativo mediante dos pruebas diferenciadas, una de ellas la prueba de chi-cuadrado, como destaca Visauta (2007, p. 2019): “(...) posibles diferencias entre las frecuencias observadas en una distribución de una variable y las esperadas en razón de una determinada hipótesis” descartando o afirmando la relación entre variables analizadas en la investigación. Y el Coeficiente Alfa de Cronbach usado para valorar la consistencia interna del cuestionario planteado en la investigación por el promedio de las correlaciones entre los ítems y categorías incluidas, resolviendo la fiabilidad de uno de los instrumentos utilizados.
- *Microsoft Excel. Versión: 2013.* Herramienta que ayudó a organizar la información y a gestionar el modelo estadístico con gráficos y tablas que resuma los resultados extraídos.

Lo que ha facilitado, en su versión cualitativa y cuantitativa, facilidades y fiabilidades a la hora del manejo de los datos ofrecido por las herramientas anteriormente descritas.

2.3.1. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN: Instrumentos y técnicas de recogida de información. Necesidades y causas.

Se comienza distinguiendo en la implementación de técnicas cualitativas y cuantitativas que ocuparán el espacio de la misma.

Sin duda alguna, el objetivo fundamental, ha sido extraer la mayor información posible del planteamiento que ocupa la atención a la diversidad de manera inclusiva, en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, determinando necesidades y causas que producen una atención desmejorada.

Estando de acuerdo con Slee (2012, p. 105) quien afirma: “En otras palabras, hay que reconocer la integridad de un ámbito de trabajo y no perder la potencia de crítica para hacer avanzar el campo”. La intención del presente apartado radica en esta idea, reconocemos la integridad del ámbito de trabajo, puesto que nos dedicamos en la práctica, activamente a ella y por otro lado no queremos perder la potencia de crítica realizando, con diferentes instrumentos, una recopilación de información que nos haga avanzar en aquello que se ha decidido llamar atención a la diversidad.

Los grupos de trabajo proporcionan una herramienta dinámica que aporta multitud de información en grado subjetivo, puesto que los participantes de los mismos deben debatir entre ellos de manera fluida y en un momento determinado.

Por otro lado, los cuestionarios destinados a los docentes y a los equipos directivos de los centros permiten obtener un número mayor de participantes, que aun no siendo tan espontáneos como sería deseable, igualmente ofrece una riqueza informativa que sumada a la anterior dignifica el presente estudio.

Por este motivo, se decidió utilizar dichas herramientas, para que esa potenciación se hiciera efectiva: no es únicamente lo que observamos en la

práctica diaria, no es solamente lo que nos cuentan la comunidad educativa, no es aislada una herramienta como los cuestionarios, los que determinan una acción en un mundo tan complejo como el nuestro, el educativo. Es la suma que se obtiene de triangular todos los resultados y conclusiones hallados por el camino, esta es la intención única del presente trabajo, el intento de descubrir parte o la totalidad de la verdad sobre la atención a la diversidad de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid, y por ello que cuanto más abundantes y diversas sean las herramientas utilizadas, así mismos lo serán los resultados y conclusiones finales en la tarea que deparará el trabajo futuro.

El sentido y fin último de la investigación señalada, más allá de proposiciones y preguntas que confirmar o refutar lo resume Marchesi (2007):

"Lo que pretendo, (...), es subrayar la necesidad de la reflexión personal o colectiva sobre el sentido de la actividad docente. Es difícil llegar a ser un buen profesor si no se posee una cierta referencia moral en el quehacer educativo capaz de mantener, orientar y, en su caso, rectificar, la acción educadora"(Marchesi, 2007, p. 175).

Las palabras del autor, son un fiel reflejo de las cuestiones a las que se pretende llegar con el cuestionario docente y de centro.

Habitualmente, utilizamos la palabra cuestionario para, según el Diccionario de La Real Academia Española, 22ª edición, 2014, referirnos a un libro que trata de cuestiones o una lista de preguntas destinadas a un fin.

Dicho concepto, se puede llegar a concluir, que está relacionado por otro lado con el verbo cuestionar, que dispone una discusión fundamentada sobre un tema que invite a la reflexión.

Con esta última afirmación sobre el cuestionario, es con la que se identifica el presente trabajo en la elección de la herramienta de trabajo diseñada en este apartado, el cuestionario como herramienta docente-centro que anime a la reflexión de aquellas cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad, no como se suele conocer en dichos centros, sino de forma inclusiva,

planteamientos que hagan avanzar dicha atención, para de una forma estructurada, los participantes de las mismas, puedan llegar a replantearse cuestiones acerca del trabajo, del centro y de los mismos alumnos. Si llegamos a estimular, en dicha reflexión, a alguna persona, dentro de esta investigación, nos damos por satisfechos.

Quizá, en algún momento, estas reflexiones puedan ser herencias que recibir en el intento de cambiar.

2.3.1.1. Primera Etapa de la Investigación: Los grupos de discusión

Uno de los instrumentos, utilizado para llevar a cabo la investigación ha sido los grupos de discusión. Según Suárez:

Por lo tanto cuando hablamos de grupos de discusión nos referimos a:

- Un conjunto de personas.
- Que se reúnen con un fin determinado (atiende a propósitos y objetivos de investigación).
- Cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo, según características de los procesos grupales, así como de la habilidad, formación y experiencia previa del moderador/a para con la práctica.
- Que poseen ciertas características comunes (atendiendo a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad).
- Ofrecen datos (internos, desde su propia perspectiva).
- En un tiempo y un espacio propios (determinados por el/la investigador/a).
- De naturaleza cualitativa (producen un material tras la situación discursiva).
- En una conversación guiada (caracterizada por la no directividad).
- Por una persona, cuyo rol es de moderador/a. (Suárez. M., 2005, p. 24)

Barbour, 2013 nos ofrece garantías de la aplicación de los grupos de discusión en la fase exploratoria de los estudios de método mixto (2013, p. 41): “Muchos investigadores han utilizado los grupos de discusión para inspirar el desarrollo de instrumentos de encuestas”. Consecuentemente, se puede añadir que, el objetivo para la investigación fue utilizar los grupos de discusión como una herramienta de trabajo más, que aportara información cualitativa, aunque también cuantitativa (expresada en afirmaciones porcentuales), en donde el fundamento que se halló era el de conocer la visión de los participantes en la realidad docente futura y presente, para determinar si realmente había una necesidad en la atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria y así se determinaran cuáles y de qué forma se estaban dando esas situaciones.

Por lo que se decidió crear tres grupos de discusión diferentes, en diferentes centros, organizados de la siguiente forma:

1. Grupo de discusión docente:

- SIES Carpe Diem. Avenida de Madrid. Colmenar de Oreja. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 3 profesores pertenecientes al departamento de lengua castellana y literatura y departamento de orientación.

2. Grupo de discusión de futuros docente:

- IES Juan de la Cierva. Calle Caoba. Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: participantes 6 alumnos en prácticas del máster de educación secundaria de la Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

3. Grupo de discusión de equipo directivo:

- IES Carpe Diem. Calle Álvarez Laviada. Chinchón. Dirección de Área Territorial Madrid-Este: participantes 3 miembros, el equipo directivo del centro.

El enriquecimiento que se extrajo de los grupos de discusión fue utilizado, para su posterior triangulación con el resto de instrumentos diseñados y utilizados en la investigación llevada a cabo.

Los cuestionamientos que centran y, a su vez, delimitan el problema de estudio, son los mismos que en el apartado dedicado a los cuestionarios docentes de análisis de necesidades en relación a la atención a la diversidad, porque la pretensión es, con la utilización del mayor número de herramientas disponibles, dar una respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Se pueden determinar las necesidades relacionadas con que la atención a la diversidad se desarrolle de manera inclusiva en los centros públicos de educación secundaria de La Comunidad de Madrid?
- ¿Se pueden determinar las causas por las que la atención a la diversidad no se desarrolla de manera inclusiva en los centros públicos de educación secundaria de La Comunidad de Madrid?

Recordando el inicio del problema de investigación se hará referencia al marco teórico en el análisis conceptual sobre la educación especial, puesto que del mismo emanan las categorías elegidas para la realización de los grupos de discusión de la presente investigación (los bloques-dimensiones del cuestionario docente también las contenían), se organizan en:

- 1º. Categorización: Conceptualización (1ª parte), referida a los conocimientos previos de los integrantes.
- 2º. Categorización: Conceptualización (2ª parte), referida a los conocimientos previos de los integrantes.
- 3º. Categorización: Recursos en los institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, referida a la Valoración del centro entendida como intencional.
- 4º. Categorización: Proyecto inclusivo, referida a la optimización entendida como perfeccionamiento.
- 5º. Categorización: Preferencia formativa, referida al Modo del cambio entendido como fin.
- 6º. Categorización: Organización docente, referida al proceso entendido como conducción.
- 7º. Categorización: Prácticas, referidas a la inserción activa entendida como socialización.
- 8º. Categorización: Exclusión, referida a la actitud entendida como influencia.
- 9º. Categorización: Propuestas, referidas a la parte individual que aporta cada individuo.

Se recoge el gráfico referido a los hallazgos del marco teórico, análisis conceptual, que fue expuesto en el mismo para su aclaración:

GRÁFICO 11. CONCLUSIONES TERMINOLÓGICAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Determinar necesidades y causas para que la atención a la diversidad no se desarrolle de manera inclusiva en los centros públicos de educación secundaria de La Comunidad de Madrid será el objetivo general a analizar mediante los grupos de discusión, desglosados en:

- Analizar el grado en el que los profesores consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva.
- Estudiar el grado en que los docentes consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se atiende a la diversidad de manera inclusiva.
- Indagar en el grado de actitud de los profesores hacia la atención a la diversidad de manera inclusiva.
- Valorar el grado de inserción activa del profesorado/alumnado en el centro.

- Observar el grado en el que los profesores perciben que se deben producir cambios para que la atención a la diversidad mejore desde enfoques inclusivos.

Diseño de la herramienta

Según Suárez (2005), el grupo de discusión está definido por multitud de autores. Incidiendo en un planteamiento ecléctico, la autora, sintetiza las características esenciales de los grupos de discusión:

- Un conjunto de personas.
- Que se reúnen con un fin determinado (atienden a propósitos y objetivos de investigación).
- Cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo, según características de los procesos grupales, así como de la habilidad, formación y experiencia del moderador.
- Que posee ciertas características comunes.
- Ofrece datos.
- En un tiempo y espacio concreto.
- De naturaleza cualitativa (se produce un material tras la discusión).
- En una conversación dirigida.
- Por un moderador.

Suárez (2005, p. 21) define el grupo de discusión como "(...) en el grupo se produce una rica interacción que se caracteriza por la diversidad de hablas entorno al problema que se estudia". Esta autora (2005, p. 23) citando a Alonso (1996, pp. 8-9) quien define a los grupos de discusión como: "es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas, con una orientación práctica y permanente actualizable, y que determinan la forma común en la que

los diferentes grupos humanos constituyen e interpretan la realidad y la de otros colectivos".

TABLA 20. CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN A LOS GRUPOS DE DISCURSIÓN

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS PREPARACIÓN	CARACTERÍSTICAS INTERNAS APLICACIÓN
Tamaño del grupo	Responder a una tarea
Selección de participantes	Situación discursiva: Reflexión, intersubjetividad, construcción colectiva.
Selección de contextos de la investigación	Metodología
Conocimiento de los participantes	Uso paralelo de observación, indicadores sociales y fuentes documentales.
Espacio propio	Moderación: Experiencia y técnicas
Tiempo propio	
Existencia-inexistencia del grupo	
Captación de los participantes	

FUENTE: SUÁREZ (2005, p. 26)

TABLA 21. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Proceso de interacción grupal (construcción de un nuevo material)	El propio proceso grupal (rol que adopta la persona que modera, su formación y experiencia)
Acceso a aspectos internos	Generación y análisis de datos en un determinado marco de interpretación
Carácter abierto y flexible	Problemas de generalización
Costo relativamente reducido	Carácter abierto y flexible
Rapidez en la obtención de información	Decisiones muestrales
Cierta facilidad de uso de la técnica	

FUENTE: SUÁREZ (2005, p. 53)

Barbour (2013, p. 54) realizar una síntesis del por qué elegir los grupos de discusión como herramienta en una investigación, lo que acogemos como justificación de nuestra elección:

- Los grupos de discusión son útiles para inspirar el diseño de instrumentos de encuestas y métodos culturalmente apropiados.
- Se pueden utilizar en una amplia variedad de circunstancias, incluidos los temas convencionalmente considerados como “sensibles”.
- Los grupos de discusión no son el método de primera elección para obtener narraciones.
- Los grupos de discusión pueden fomentar una mayor franqueza y ser más aceptables para los participantes reacios a tomar parte en entrevistas individuales.
- No se deben utilizar como una ruta de “puerta atrás” para recoger datos de encuestas, pues no ofrecen un medio para medir actitudes, ni proporcionan datos susceptibles de generalización estadística.
- Los grupos de discusión se presentan también a enfoques de investigación-acción.

Por lo tanto la elección en dicha herramienta de trabajo está justificada en base a que la misma proporciona una información espontánea de varias personas en un mismo momento llegando a realizar tantos grupos como colectivos de personas que se desee investigar.

Selección de participantes

La selección de los participantes en el grupo de discusión comenzó en el curso escolar 2013-2014 en donde se dispuso encontrar tres grupos de discusión que fueran una muestra representativa docente de las figuras que fueron encontradas en los centros y que rigen los mismos como son:

- El equipo directivo: Director, Jefe de Estudios y Secretario: Total 3 miembros.
- Los docentes de diferentes especialidades (departamento de lengua y literatura castellana, 2 miembros y departamento de orientación, 1 miembro): Total 3 miembros.

– Los futuros docentes, estudiantes del máster de secundaria que otorga la capacitación docente a las personas que han terminado sus estudios (antiguos licenciados, graduados) y, que no proviniendo del grado o la diplomatura de magisterio, requieren un aval de la futura capacitación docente para poder impartir clases y ser funcionarios de carrera del cuerpo de profesores de educación secundaria: Total 6 miembros.

Se escogió la muestra con un criterio de no coincidencia en el mismo centro, es decir, que cada grupo de discusión proviniera de diferentes institutos públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, por lo que cada grupo de discusión se dispuso en diferente ubicación geográfica, siendo dos de los grupos de discusión ubicados en la Dirección de Área Territorial Madrid-Este y uno de ellos en Madrid-Capital.

TABLA 22. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

ORGANIZACIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN PARTICIPANTES			
Dirección de Área Territorial	Madrid- Capital	Madrid-Este	
GRUPOS	1	2	3
PARTICIPANTES	6	3	3

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

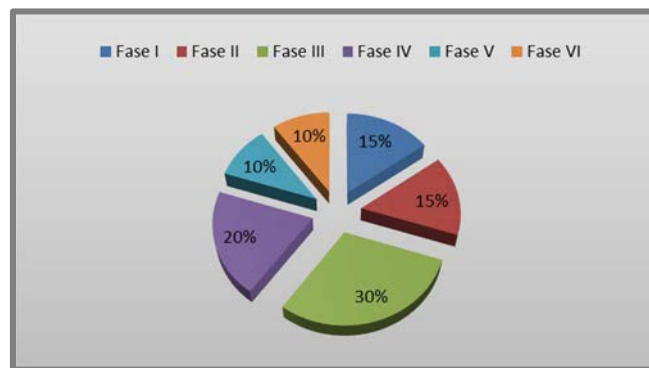
Fases de los grupos de discusión

La organización de los grupos de discusión fue establecida en 6 fases recogidas de Suárez (2005) y aplicadas en la presente investigación de la siguiente forma:

- FASE I EXPLORATORIA: Acercamiento a la problemática objeto de estudio en donde se obtienen un primer contacto con la realidad estudiada, a través de la literatura estudiada y experiencia previa sobre la temática. Se plantean posibles cuestiones iniciales de investigación, así como formas y modos de abordarlas. Correspondiente al marco teórico planteado desde 2013 en el Máster en Estudios Avanzados de Pedagogía realizado en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.
- FASE II PREPARACIÓN: Por un lado a través de una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el objeto de estudio confeccionando el marco teórico conceptual de partida. Se hace referencia a la toma de decisiones muestrales sobre la estrategia que se prepara (número total de grupos, número total de participantes, dispersión geográfica). Correspondiente al marco teórico propuesto, desde 2013 hasta 2015 (recogido en las fases-etapas de investigación del estudio propuesto basado en cuestionarios).
- FASE III APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA: Trabajo de campo. Proceso de captación de participantes en los grupos y celebración de los grupos de discusión. Realizada durante el curso escolar 2013-2014.
- FASE IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN: Reducción, disposición, extracción, y verificación de conclusiones con o sin software informático. Realizada durante el curso escolar 2014-2015.
- FASE V VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA: Contar con observadores externos. Realizada durante dos cursos escolares, 2013-2014 y 2014-2015.
- FASE VI INFORMATIVA: Se da forma final al informe de investigación. Durante el curso escolar 2014-2015.

Se expone, a modo de resumen, un gráfico que sintetiza el tiempo dedicado a cada una de las fases anteriores:

GRAFICO 12. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Definición y ejemplificación de categorías

Para la realización de las categorías propuestas en las que se han basado los grupos de discusión fueron utilizados tres programas, uno de ellos fue el ATLAS. TI. V.6., otro el procesador de texto Microsoft Word 2013 y el último la ayuda de la herramienta de Microsoft Excel 2013. Suárez (2005, p. 102) es quien instruye en la reducción de la información para los grupos de discusión: “Categorizar significa clasificar en unidades textuales conforme a algún criterio que nos resulte significativo. Mediante la clasificación reducimos la información que tenemos”.

El objetivo, en el siguiente apartado, será explicar y ejemplificar la relación de categorías analizadas en los grupos de discusión que llevarán a la obtención de los resultados y finalmente a las conclusiones sobre los mismos.

Fueron analizadas 9 categorías en los tres grupos de discusión que se resumen en el siguiente cuadro:

TABLA 23. EJEMPLIFICACIÓN DE CATEGORÍA ANALIZADAS

CATEGORÍA	TEMÁTICA	RELACIÓN MARCO TEÓRICO	PREGUNTA	PORCENTAJE
1º.	Conceptualización	Conocimientos previos	¿Qué es la atención a la diversidad?	Atención individualizada: 100% Atención a a.c.n.e.e.s.: 42%
2º.	Conceptualización	Conocimientos previos	¿Qué es la educación inclusiva?	Conoce: 8% No conoce: 92%
3º.	Recursos en IES	Valoración del centro. Intencional	¿Cómo se atiende a la diversidad en un IES?	Profesores: 42% Diversificación: 25% Adaptaciones: 25%
4º.	Proyecto inclusivo	Optimización. Perfeccionamiento	¿Sería bueno un proyecto inclusivo?	Si: 100% No: 0%
5º.	Preferencia formativa	Modo del cambio. Fin	¿Formación o reflexión para atender a la diversidad?	Formación: 33% Reflexión: 100%
6º.	Organización docente	Proceso. Conducción	¿La organización docente favorece la atención a la diversidad?	Si: 100% No: 0%
7º.	Prácticas	Inserción activa. Socialización	¿Son necesarias prácticas en atención a la diversidad?	Si: 100% No: 0%
8º.	Exclusión	Actitud. Influencia	¿Las prácticas excluyen a los a.c.n.e.e.s.?	Si: 83% No: 17%
9º.	Propuestas	Individual	¿Qué propuestas se nos ocurren para mejorar la atención a la diversidad?	Formación: 50% Grupos de trabajo: 50% Evaluaciones externas: 50%
TOTAL PARTICIPANTES 12				

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Las categorías quedan nombradas en cuanto a la temática analizada y en cuanto a su relación con los cuestionarios docentes y el marco teórico de la presente investigación. Posteriormente, se ha realizado un análisis cualitativo de respuestas coincidentes por los integrantes de los grupos que se han trasladado a datos estadísticos extrayendo el porcentaje resultante. Por último, se propone a modo de ejemplo un resumen de las respuestas ofrecidas por los participantes relacionadas con dicha categoría. Serán analizadas, cada una de ellas, con mayor detalle para hacerlas más comprensibles:

1º. Categoría: Conceptualización (Primera parte) Conocimientos previos.

Definición: ¿Qué es la Atención a la Diversidad? Conocimientos teóricos o prácticos sobre el problema que nos ocupa en el grupo de discusión y en la investigación.

Porcentajes:

- ✓ *Atención Individualizada: 100%*
- ✓ *Atención a a.c.n.e.e.s.:42 %*

Ejemplos:*Equipos Directivos*

- *Atender las individualidades, lo que en el contexto real es misión imposible.*
- *El sistema educativo tiene que dar respuesta a cada uno individualmente.*
- *Es atención a la diversidad no sólo los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje sino que cada alumno, el sistema educativo, en teoría, debería adaptarse y potenciar las cualidades que tiene ese alumno, eso es en teoría porque luego la práctica...*

Profesores

- *... es atender a aquellos alumnos que tienen alguna desventaja social, intelectual.*
- *... ajustar los contenidos y los ritmos de aprendizaje a las necesidades de cada uno.*
- *Sí, porque el término de atención a la diversidad comprende a todos los alumnos porque todos los alumnos son diferentes.*

Alumnos Máster

- *... es acercar tipo de aprendizaje a tipo de alumno.*
- *... es sacar el máximo esas diferencias aprovechar al máximo el potencial de cada estudiante de cada persona*
- *Creo yo que ya no es lo que cada persona es distinta y aprende de forma distinta sino también integrar la educación de forma que pueda aprender también dentro de la coherencia.*
- *supongo que es esa adaptación particular, no sé si está relacionado con diversificación curricular.*

2º. Categoría: Conceptualización (Segunda parte) Conocimientos previos.

Definición: ¿Qué es la Educación Inclusiva? Conocimientos teóricos o prácticos sobre el problema que nos ocupa en el grupo de discusión y en la investigación.

Porcentajes:

- ✓ Sabe: 8%
- ✓ No sabe: 92%

Ejemplos:

Equipos Directivos

- *Pues supongo que ser inclusivo quiere decir alumnos que a lo mejor por sus peculiaridades quizá tengan que estar en centros especiales.*
- *Yo lo he leído en algún sitio pero lo de inclusivo me suena muy moderno.*
- *Yo pensaba en capacidad económica inclusiva en el sentido de educación universal para todos.*

Profesores

- *Yo ese término la verdad es que lo tengo mucho menos oído y manejado que la atención a la diversidad.*
- *Es que la inclusión es un término mucho más amplio, comprende no solamente el ámbito escolar, el ámbito social, el ámbito educativo, social, cultural, o sea todos los ámbitos de la sociedad comenzando también en el ayuntamiento, en todas las asociaciones, o sea que esté incluido dentro de esa sociedad que no se quede a parte, que no solamente sea una inclusión dentro del centro escolar.*
- *Yo de algún curso.*

Alumnos Máster

- *Yo intuyo pero no sé lo que intuyo que es la integración en el aula del alumno.*
- *...a la hora de programa pero muy básico cogiendo ejemplos de otras programaciones, pero no en profundidad tratarlo no.*

3º. Categoría: Recursos en I.E.S de la C.M. Valoración de los centros.

Definición: ¿Cómo se atiende a la diversidad en un I.E.S.? Con qué recursos se cuenta para Atender a la Diversidad en los I.E.S. de la C.M.

Porcentajes:

- | | |
|----------------------|------------------------|
| ✓ P.A.T.: 17% | ✓ Orientador: 8% |
| ✓ D.O.: 8% | ✓ Diversificación: 25% |
| ✓ A.C.I.S.: 25% | ✓ Agrupaciones: 8% |
| ✓ P.T. y A.L...: 17% | ✓ Profesores: 42% |
| | ✓ Otros Programas: 0% |

Ejemplos:

Equipos Directivos

- *Yo creo que aquí cada uno luchamos por nuestra cuenta y hacemos lo que podemos. Yo siempre creo en las buenas intenciones de, que es difícil creer a veces pero bueno, las buenas intenciones de los profesores pero yo creo que cada uno hace la guerra por su cuenta. Entonces no es algo que esté verdaderamente que está, no se trabaja. Igual también no es solo un problema de los profesores e igual también el Departamento de Orientación debería ser más colaborador en ese sentido parece que los departamentos van volcando ahí los datos y luego.*
- *Es cubrir el expediente, es un rollo además para ellos es un coñazo (sic), hablando claramente, hay que hacerlo pues bien como dice X le cambiamos una coma o un punto, la fecha y alguno hasta se descuida y no cambia ni la fecha y ya está y entregan el PAD. Y a parte que lo del PAD lleva unos años, porque antes no había PAD y se entendió siempre como una imposición de la administración que había que hacer. Entonces que hay que hacerlo pues lo hacemos.*
- *Quizá si se coordinara y todos pusiéramos un poco más de nuestra parte sí que se podría porque yo tengo esa sensación que cada uno lucha por su cuenta y que todos vamos a nuestro aire y no hay coordinación ninguna.*
- *Claro, pero exigiría hacer más reuniones cargar más a la gente con trabajo. Entonces la gente va bandeando como puede y ya está.*

Profesores

- *Bueno pues desde diferentes opciones. Nosotros desde el aula pues haciendo las adaptaciones curriculares pertinentes o incluso sin hacer adaptación curricular pues alguno que encuentres que necesita más apoyo de una manera más individualizada o ya los que necesitan que pasan por el D.O pues ya con esas adaptaciones más significativas.*
- *Si yo no tengo nada más que añadir esas son todas las maneras adaptando la programación y con ayudas fuera del aula.*
- *¿Cómo se les puede atender a estos alumnos? Pues sobretudo en la relación social comenzando que se sepan relacionar con sus compañeros y luego que consigan unos objetivos educativos de acuerdo con los conocimientos previos que tengan en manera que o hay un desfase para que ellos puedan adquirir estos nuevos conocimientos. También en el ámbito de la comunidad educativa para que tenga acceso a los recursos que se ofrecen para estos alumnos.*

Alumnos Máster

- *Y nosotros de prácticas sí que adaptábamos esos ejercicios y los hacíamos con ella. Pero claro eso requiere pues al final más personal, más docentes porque al final ese tipo de gente requiere una atención más individualizada. Y ahora mismo la educación no está como para... quiero decir que hay un déficit como para contratar tantos servicios.*
- *Pues efectivamente y ahora tú hablas de inclusividad y tengo que decir que en toda esa hora absolutamente nadie estuvo hablando con ella ni nada que fue algo que a mí también me dejó un poco... eso pues todas las chicas por una lado todo los chicos por otro algunos haciendo deberes muy pocos pero nadie hablaba con ella.*
- *Pues esos profesores necesitarán una formación ¿Cómo explicas matemáticas con una persona que no ve la pizarra? Y si no tiene esa formación no puede y a lo mejor a esa niña la estás retrasando más.*
- *Yo creo o sea... pero sí que creo un poco en general, la importancia del debate es que sí que puede estar relacionado y condicionado totalmente con recursos tanto de tiempo, como recursos humanos, dedicación o sea que esa atención individualizada pues va a requerir que el profesor...*
- *Hombre pues va a requerir que el profesor tenga que trabajar más porque tiene que adaptarlo a ver si quiere hacer una actividad tendrá que pensar ahí que tengo una alumna qué...*
- *Efectivamente es más difícil para cualquier profesor desde luego llevar a estudiantes de este tipo. Yo conozco a esta estudiante también de casualidad en una guardia y hombre al menos*

en matemáticas y eso no tenía las herramientas que al menos una máquina pueden usar ellos y ya está entonces a ver de lo que vi en ese momento en esa hora de guardia pues me cuesta creer que tengan algo así más dirigido para ella. En realidad creo yo que merecería un poco más pero como dicen ellos desde luego esto es una cuestión de recursos.

4º. Categoría: Proyecto Inclusivo. Perfeccionamiento.

Definición: ¿Sería Bueno un proyecto inclusivo? Saber si les parecería adecuado que hubiera un proyecto inclusivo en los I.E.S. de la C.M.

Porcentajes:

- ✓ Si: 100%
- ✓ No: 0%

Ejemplos:

Equipos Directivos

- *Todos: Asienten.*
- *El tema yo creo que es que los profesores hacen lo que pueden y lo que he comentado antes cada uno hace la guerra por su cuenta si veo que un alumno no entiende algo o tal pues intento adaptar, intento de otra manera que aprenda, darle otro material pero es cada uno por su cuenta.*
- *O a lo mejor se lo coge en el recreo y dice vente en el recreo que te voy a explicar o vente a última hora que te explico pero es una cosa muy concreta y aislada.*
- *No es algo metódico.*
- *Tú ten en cuenta que este caso es distinto yo no sé en primaria o en infantil si a lo mejor lo tienen enfocado de otra manera o tal, pero aquí tienes que tener en cuenta que la mayoría de los profesores son especialistas en su área uno es físico el otro es químico, los de tecnología sabemos que son casi todos físicos o químicos con lo cual ellos tienen su tema, otros son de historia otros son de lengua y literatura es especializado en su materia no es que sea profesor es licenciado en lo que sea y el licenciado en lo que sea está capacitado para dar clase pero no quiere decir que sepa dar clase. Porque como dice X no te dan formación. Y luego por ejemplo está el máster este ahora que han sacado tampoco yo que he estado trabajando en ello, tampoco creo yo que te den una formación pedagógica para atender y tal, porque luego también choca con lo que tú puedes también aprender, te pueden enseñar muchas cosas pero luego tú llegas al centro y no lo puedes aplicar tampoco porque a lo mejor dices si voy a aplicar mediadas de estas de atención a la diversidad, individualidad, el alumno no sé qué cuando tienes en una clase treinta.*

Profesores

- *Hombre, yo creo que cualquier cosa nueva que se intente para ver siempre favorece, por lo menos no decir que no hemos intentado otra cosa. Entonces siempre es bueno pues eso promover nuevos agrupamientos, aunque sea a mitad de curso pues intentar lo que sea para mejorar, yo sí creo que es beneficioso, que a lo mejor luego nos pegamos la torta y al final no sacamos nada pero bueno.*
- *Sí. Es verdad también que los departamentos están poco coordinados entre ellos para determinados temas importantes. A mí como me toca lo de lengua pues para la ortografía por ejemplo, de expresión.*
- *Yo pienso que es muy importante la intercomunicación y sobre todo la reflexión de la práctica docente, porque a veces los profesores en general (entrecomillas) alguno creen que ya lo saben todo que su metodología es la mejor y en cambio no, porque hay que mejorar, tenemos que mejorar y para mejorar tenemos que reflexionar sobre cómo enseñamos qué es lo que podemos hacer mejor, cómo podemos ayudarnos unos a los otros.*

Alumnos Máster

- *Yo creo que es más efectivo un desdoble porque sí que es cómo solapar porque realmente dos profesores en un aula puede causar problemas porque tiene que ser uno el que está impartiendo la materia.*
- *Hombre el caso de prácticas puesto dos si pueden.*
- *Pero esto depende del caso porque si por ejemplo una persona ciega o niño qué tiene un poquito más de problemas y puede estar una profesora apoyándolo y puede seguir el ritmo normal de la clase pues a lo mejor dos profesores e incluso 3 porque hay dos niños con problemas pues a lo mejor hace que los niños que va más retrasado se sientan más integrados.*
- *Sí que yo también lo veía desde luego es positivo pero también la efectividad de desdoblar grupos sí que considero que puede porque la ratio de alumnos es bastante importante es lo que te va hacer concentrar la atención y darles el tratamiento más individual.*

5º. Categoría: Preferencia formativa. Modo del cambio.

Definición: ¿Formación o reflexión para atender a la diversidad? Preferencia para crear un proyecto que ayude a los profesores a estar más preparados para atender a la diversidad.

Porcentaje:

- ✓ *Formación: 33%*
- ✓ *Reflexión: 100%*

Ejemplos:

Equipos Directivos

- *Pues evidentemente. Nosotros aprendemos a base de la experiencia o sea tú cuando empiezas en esta profesión sabes mucho menos de lo que sabes tú a base de darte contra la pared pues aprendes las cosas y qué tienes que hacer evidentemente yo no tengo una formación pedagógica ninguna, tú vas aprendiendo a base de ensayo y error esto funciona esto no y ya está, está claro que tenemos esa carencia pedagógica.*
- *Entonces aquí no. No sé si en primaria o en infantil se puede atender más a la diversidad, y sí los maestros tiene una mayor formación pedagógica. Siempre los maestros han tenido más prácticas y más cosas y tal.*

Profesores

- *Entonces en ese sentido que sabéis que la diversidad es variada, entonces si estás aquí reflexionando yo creo que puede ser más fructífero en ese sentido porque ya se conocen a los alumnos, pero bueno que no quita para que otro que pueda venir te pueda orientar sobre otros aspectos.*
- *Yo opino igual.*
- *Yo añadiría quizá algún proyecto de investigación que ya esté vigente en este momento y que de efectos positivos o que sea una novedad que se pueda aplicar y que de esta manera la enseñanza se renueve porque yo pienso que es como un ser vivo que necesita movimiento continuo que no se puede estancar en antiguos métodos o metodologías se tiene que renovar con nueva savia desde el punto de vista de los profesores como de las metodologías.*

Alumnos Máster

- *Hombre yo en general sí que pienso pero por la experiencia que he tenido en mi vida que se aprende mucho más de los compañeros en el día a día trabajando qué yendo a un curso que no nos van a enseñar nada ni saben en qué ámbito se mueven viene te suelta lo que sea yo pienso que se aprende mucho más en el día a día en el contacto directo entre compañeros.*
- *Sí esto es verdad pero como todos somos diferentes entonces siempre hay gente con la que no conectas entonces un curso de formación podría ser buena también pero yo también estoy de acuerdo básicamente con otro.*
- *La idea sería una mezcla y también ver cada uno porque si pones a uno que forme a otro y se llevan entre ellos lo que viene siendo mal pues...*

6º. Categoría: Organización Docente. Proceso Conducción.

Definición: ¿La organización docente favorece la atención a la diversidad? Necesitamos nuevas formas de organizarnos para que mejore la atención a la diversidad.

Porcentajes:

- ✓ Si: 100%
- ✓ No: 0%

Ejemplos:

Equipos Directivos

- *Pues la verdad es que sí. Si pudiéramos llevar dos clases en paralelo pero como no te puedes desdoblar es tal. Yo si lo veo bien lo que pasa que sí que es verdad que a lo mejor los profesores no pensarían eso lo considerarían como un intruso que te está ahí como fiscalizando.*
- *Te esfuerzas más, claro te esfuerzas más porque hay alguien que digamos que es un profesional que te está viendo hablando en ese momento y a lo mejor te esfuerzas más y tal.*
- *Es que yo siempre le he manifestado a X y a X que nosotros somos un gremio muy extraño que nos gusta mucho hablar y nos gusta mucho escucharnos entonces ya lo da la propia profesión, nos miramos mucho el ombligo entonces es complicado gestionar con eso y es complicado trabajar en equipo porque nosotros como somos los especialistas, somos un experto y la gente que tiene que estar nos tiene que escuchar. Yo en otros sitios he trabajado mejor en equipo que en este gremio, en este gremio todos somos prima dona, pues que me va a decir éste que lleva menos tiempo que yo.*

Profesores

- *Hombre, yo creo que cualquier cosa nueva que se intente para ver siempre favorece.*
- *Si. Es verdad también que los departamentos están poco coordinados entre ellos para determinados temas importantes.*
- *Yo pienso que es muy importante la intercomunicación y sobre todo la reflexión de la práctica docente.*

Alumnos Máster

- *Yo sí he visto por ejemplo eso la colaboración entre departamentos la relación entre departamentos no es demasiado estrecha quizás entre la reunión es en el propio departamento los compañeros de matemáticas educación física sí que tiene más relación y toman decisiones en principio más conjuntas pero a la hora de hacer proyectos interdisciplinares entre departamentos No.*
- *Hombre yo en el caso del PCPI como pertenecemos todos al Departamento de Orientación yo sí que notó que por lo menos la del ámbito científico con las del ámbito lingüístico sí que tienen relación y hablan incluso con los tutores también pero a lo mejor es porque es un ámbito bastante peculiar pero en el Departamento de Orientación entre los profesores que dan PCPI yo sí que veo bastante relación.*
- *Yo en mi caso no lo he percibido.*
- *Este centro yo el primer día me dijo la tutora que este centro es un centro muy extraño porque los profesores no se conocían casi entre ellos porque es muy grande y porque cada profesor en vez de ir a la sala de profesores cada uno se va su departamento.*
- *Incluso dentro de cada departamento como hay profesores de mañana y tarde incluso la reunión de departamento yo considero, quizá un prejuicio, pero deberían centrarse en las cuestiones administrativas como que le supone el hecho de buscar un momento en común venga pues quién sacrifica a lo mejor fuera de su jornada laboral sí que me he llevado yo esa visión.*

7º. Categoría: Prácticas. Inserción activa. Socialización.

Definición: ¿Son necesarias prácticas en atención a la diversidad?

Porcentajes:

- ✓ Si: 100%
- ✓ No: 0%

Ejemplos:

Equipos Directivos

- *Sí.*
- *Que luego esa es la frase como me ha dicho a mí X, tú tienes menos experiencia que yo, menos vocación que yo y menos imaginación que yo. Eso me lo ha dicho mil veces. Entonces esa es la situación y luego también no se trabaja en equipo porque no hay tiempo para organizarnos es decir, aquí hay un horario y el profesor se tiene que sujetar al horario y entonces ya cualquier cosas que vaya a tal. Tiene que reunirse fuera del horario y entonces ya cuando te tal ya te está fastidiando.*

Profesores

- *Lo mismo que la integración ha sido un proceso lento y hemos conseguido que toda la primaria, los alumnos de cualquier tipo estén integrados, aunque sean de etnias diferentes, aunque sean con desfases curriculares y ha costado. Que quiero decir que ha sido un proceso largo pero ha sido exitoso, podemos decir que la integración se ha logrado en primaria. En secundaria es un proceso que cuesta más y estamos intentándolo al menos desde nuestro centro y eso es lo que intentamos que se lleve a cabo también y el modo en que los alumnos permanezcan en sus clases, no tengan que salir fuera y se trate de acercar su currículum al currículum de la clase.*

Alumnos Máster

- *Sí, todos.*
- *Creen que hay un problema en ESO que hay que solucionar entorno a la Atención a la Diversidad, que merece la pena investigar y mejorar y que sería una buena medida tener un instrumento de reflexión para la Atender a la diversidad (lo relacionan con los evaluadores externos/internos). Piensan que los docentes no se evalúan que si les funciona algo siguen con ello. Y que no hay en su entorno nada para la Atender a la Diversidad pero sí para otras muchísimas cosas y que no se piensa en calidad educativa ni docente (ellos lo relacionan con la administración). Y dicen que los profesores también lo relacionan y están muy quemados (sic) con la misma por eso no se hacen cosas de calidad.*

8º. Categoría: Exclusión. Actitudes Facultades humanas e influencia.

Definición: ¿Las prácticas docentes excluyen a los a.c.n.e.e.s?

Porcentajes:

- ✓ Si: 83%
- ✓ No: 17%

Ejemplos:

Equipos Directivos

- *No es que excluyan es que no se les presta la atención que se debe, es que es muy complicado es que volvemos a lo de siempre, lo de la escuela inclusiva a lo mejor hacía falta que estuvieran en algunos centros específicos donde se les dé una atención determinada. Aunque según un PT debían estar con los demás porque luego van a vivir en la sociedad.*
- *Sí que se les atiende lo que pasa que no es la atención que se les debería dar a este tipo de alumnado que tiene dificultades se hace lo que se puede y dependiendo de la persona porque hay profesores que sí, que tienen esos conocimientos o esas habilidades que consiguen sacar... pero claro no es a nivel centro no es a nivel que haya un plan y que a estos alumnos se les atienda es que dan con la suerte de que tienen un buen profesor de matemáticas o un buen profesor que es PT*
- *Y no es cosa del equipo directivo como dice X es del profesor particular.*
- *Sí, claro no hay algo que sea protocolo que digas siempre que viene un alumno con este tipo de dificultades se les saca así de esta manera y tal y claro depende mucho de con quién des.*

Profesores

- *Yo la realidad que conozco es que siempre se les intenta incluir, lo único que eso que dependiendo del tipo hay veces que se te escapan porque si tienes 30 en una clase pues por mucho que quieras abarcar pues no les prestas esa atención individualizada aunque los tengas en cuenta y adaptes el material, pero claro llega un momento que con mucho alumnado se pierde un poco de vista.*
- *Sí es lo mismo sí, no siempre se les da lo que merecen.*

Alumnos Máster

- *Depende, algunos que sí, otros que no, pero no lo han visto en el centro ni a la PT. Depende de la dificultad del alumno, ellos no han visto ni a esos alumnos ni a la PT pero piensan que si el alumno lo necesita puede ser positivo porque ellos no están formados para hacerlo.*

9º. Categoría: Propuestas. Individual

Definición: ¿Qué propuestas se nos ocurren para mejorar la atención a la diversidad?

Porcentajes:

- ✓ *Formación: 50%*
- ✓ *Grupos de trabajo: 50%*
- ✓ *Evaluaciones externas: 50%*

Ejemplos:

Equipos Directivos

- *A mí, ocurrírseme no se me ocurre y aparte aunque se me ocurriera algo... no vamos a ver yo tampoco me he parado a pensar en ello te lo digo sinceramente el tema de la diversidad o si he pensado algo he pensado ya lo que te he dicho en el rato que llevamos hablando eso por un lado. Pero aunque se me ocurriera pensar algo no trataría de llevarlo a la práctica aquí en este centro porque al final como es una idea nuestra del equipo es a torpedearlo a cargárselo porque es del equipo aunque fuera una idea buena se lo van a cargar por sistema aquí.*
- *Sí, pero eso tampoco es excusa. Yo creo que lo único que podemos hacer nosotros, yo creo que X tiene más razón que nadie, es eso intentar estimular para que salga de ellos, es decir intentar crear un buen ambiente y potenciar que alguien diga oye pues se me ha ocurrido esto.*
- *Y que no sea orientación.*
- *Que no sea orientación ni equipo directivo y así de esa manera pues se animan porque yo creo que si parte del propio profesor la idea, yo creo que eso siempre al profesor le gusta.*

Profesores

- *Yo creo que como lo estamos haciendo funciona bien en el sentido de que no salgan de su aula de referencia para que no se pierdan pero claro lo que estamos hablando dependiendo de su discapacidad. Es que cada uno es un mundo.*
- *Hombre yo te lo he comentado varias veces al sacarles dos o tres horas pues se despistan y esto de que estén en el aula de referencia, ciertos alumnos porque a lo mejor hay ciertos alumnos que aunque no sean disruptivos como S. pero a lo mejor necesita otra atención más individualizada. Es que hay ciertos alumnos que ya da igual que aprueben o suspendan el caso es que sepan leer y escribir y se puedan manejar en esta vida. Yo creo cuando la familia asume eso de que no va a dar más de sí, por la capacidad que tiene no va a llegar más lejos pues lo suyo es centrarse en eso.*

Alumnos Máster

- *Evaluadores externos decían algunos y otros internos se crea la controversia de que si son internos los profesores se les pueden echar encima. Dicen que depende si el centro es público o privado, que en el público se controla menos. Los que piensan que mejor externos es porque no gusta decirle al compañero lo que tiene que hacer y te puedes enemistar. Y los que piensan que el interno es porque piensan que uno externo no te conoce que si viene sólo una vez puede que se te de mal la clase. No ven al Equipo Directivo llevando esta función.*

Incidencias

Las incidencias encontradas en la realización de los grupos de discusión han sido:

- Reticencia a la grabación de los grupos en soporte digital.
- Dificultades para la celebración de los mismos en los centros educativos.
- Incompatibilidades horarias, todos los grupos quisieron que se celebraran dichas reuniones en horario de mañana, al finalizar la jornada.
- Dificultades en la participación. Algunos miembros de los mismos se mostraban cansados y con pocas ganas de conversar.
- Desmesurada información que clasificar. La organización de tres grupos de discusión, durante al menos 1 hora de reunión llevó a cantidades de información numerosas.
- Fallos en los equipos de grabación.

Se debe añadir que los participantes de los grupos de discusión, en su inmensa mayoría, mostraron una actitud dispuesta a la colaboración.

2.3.1.2. Segunda Etapa de la Investigación: Los cuestionarios

Los cuestionarios según León y Montero (1999, p. 70): “Aunque sigamos una vía científica la única forma de saber lo que la gente piensa es preguntándoselo”. Por otro lado, los mismos autores ofrecen la visión de las encuestas o cuestionarios como:

Los procedimientos de investigación usando encuestas establecen reglas que nos permiten acceder de forma científica a lo que las personas opinan. Uno de los principales objetivos de estas reglas es que un segundo investigador pueda repetir el proceso siguiendo los mismos pasos, es decir, debe ser sistemático” (León y Montero, 1999, p. 70).

Motivados por las mismas premisas, que para los grupos de discusión, se determinó que el objetivo de la aplicación de dicha herramienta era recopilar lo que el colectivo elegido, como participantes de las mismas, opinaban sobre la atención a la diversidad en educación secundaria y así, ayudar a delimitar las necesidades y causas que motivaban la implementación o no de medidas inclusivas en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid.

Por ello, fueron determinados varios instrumentos dentro de la variedad de etapas e instrumentos paralelos en la presente tesis doctoral, las cuales fueron organizadas en:

- Cuestionario docente, destinado al análisis de necesidades relacionadas con la atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria y que generó, el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en que los docentes consideraban estar, así como la valoración de los mismos hacia los centros en donde impartían docencia en ese curso académico.
- Cuestionario equipo directivo, destina al análisis de cuestiones organizativas en relación a la atención a la diversidad en los centros elegidos.
- Cuestionario de valoración docente del proyecto inclusivo de atención a la diversidad, destinado al análisis de necesidades y causas determinadas por el cuestionario que se dedicaba a dicha función, en la medida que los

docentes participantes en el proyecto descrito pudieran observar si dichas necesidades quedaban satisfechas en el mismos.

- Cuestionario de satisfacción discente, destinado a los alumnos participantes en el proyecto inclusivo de atención a la diversidad para el 2º curso de educación secundaria obligatoria en el centro seleccionado, con la intención de conocer la satisfacción en la aplicación del mismo.

La generación de resultados y conclusiones de los cuestionario o encuestas docentes y discentes fueron utilizadas y contrastadas con el resto de herramientas, datos y conclusiones extraídas del presente trabajo investigador, con lo que, en la medida de las posibilidades del mismo, el objetivo de enriquecimiento y contrastación de hipótesis fue realizado mediante un planteamiento ecléctico de herramientas.

El sentido de la utilización de dicha herramienta para la investigación es ofrecido por León y Montero (1997), refiriéndose a:

Los procedimientos de investigación usando encuestas establecen reglas que nos permiten acceder de forma científica a lo que las personas opinan. Uno de los principales objetivos de estas reglas es que un segundo investigador pueda repetir el proceso siguiendo los mismos pasos, es decir, debe ser sistemático (León y Montero, 1999, p. 70)

La clave es “establecer reglas que permitan acceder a lo que las personas opinan”. Se debe ser honestos en la investigación. Es importante dominar un campo, es vital investigar sobre el mismo, es importante tener un método y una posible solución tentativa en mente para iniciar un proceso, pero se debe contar que en las Ciencias Sociales, que también son Humanas, se entiende que al trabajar con y para personas se debe conocer lo que opinan sobre un problema o una cuestión específica máxime, cuando se quieren extraer conclusiones sobre la práctica docente y los centros en donde una parte importante son los sujetos que contestan a los cuestionarios propuestos. Se es consciente de la existencia de variables extrañas que pueden y podrían enmascarar las respuestas de los sujetos, pero se debe ser sistemático a la hora de elaborar la herramienta para dar explicaciones de las futuras respuestas de los individuos.

Desde los planteamientos realizados, a lo largo de la presente tesis doctoral, se viene desarrollando una serie de condiciones que influyen en la atención a la diversidad, entendida de forma genérica desde planteamientos inclusivos (como ha sido comentado a lo largo del presente trabajo), que se imparte en los centros públicos de educación secundaria obligatoria. En la medida que debemos determinar el problema de nuestro estudio, podremos establecer que, este trabajo parte de la búsqueda de encontrar las necesidades y las causas que influyen en que la atención a la diversidad de dichos centros no avance hasta planteamientos lo más inclusivos posibles que hagan mejorar dicha atención. En dicha búsqueda, encontramos cuestiones de muy diversa índole que, a nuestro juicio, no hace que la atención a la diversidad avance hacia planteamientos lo más inclusivos posibles como se preconiza a nivel contextual, conceptual, legislativo y empírico, lo que lleva a, una vez profundizado en estos niveles, plantear qué ocurre en los centros educativos y en los docentes de dicha etapa para que se exista un alejamiento, de estos planteamientos, en la atención que reciben los alumnos que mayores dificultades presentan, o como nos seduce llamarlo, en todos los alumnos, puesto que en un momento o a lo largo de toda la vida de cualquier estudiante estas dificultades pueden acontecerles, como resaltan Stoll y Fink (1999, p. 43): "Los alumnos que pertenecen a minorías (...), son particularmente vulnerables cuando se arbitran medidas incapaces para acabar con los contextos únicos de escuelas y aulas". El planteamiento y delimitación del problema propuesto, enfatiza el hecho de valorar el trabajo y la organización con alumnos más vulnerables porque se tiene la convicción de que buenas estrategias pedagógicas y organizativas, en los centros escolares, con respecto a estos alumnos, hacen a los docentes y centros más flexibles, más capaces y más autónomos para solventar problemáticas similares para el resto de alumnos.

Por este motivo, se introduce un planteamiento que parte de la teoría y nos lleva a la práctica, para indagar qué cuestiones o procesos se entienden necesarios para que los alumnos reciban esta atención.

Más allá de cuestiones enclavadas en la política, legislación o historia que presentan un panorama del que solo puede existir una inclinación para difundir aquellas cuestiones que son sustanciales de cambio, se observa, por otro lado, tanto en el estado de la cuestión que acontece, como en la práctica diaria, que hay una importante influencia en las prácticas y las organizaciones de los centros de educación secundaria obligatoria en lo que atención a la diversidad respecta. Por ello, se decide que los centros debe ser valorados conforme a los procesos que aplican para atender a la diversidad, así como los mismos docentes, puesto que de ellos se pueden extraer conclusiones que faciliten la determinación de posibles causas y necesidades en relación al avance paupérrimo, con respecto al tema propuesto, en dicha etapa.

Se entiende que, para que haya un cambio, deben producir mediciones, valoraciones, diagnósticos, fotos, retratos de las realidades que se quieren mejorar. La realidad propuesta, es la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria, en un contexto muy concreto La Comunidad de Madrid, centrarse en aquellas cuestiones más relevantes para el estudio en dicha etapa es de vital importancia para extraer conclusiones que deriven en condiciones de mejora.

De la parte teórica, se ha nutrido para sentar la base del estudio práctico propuesto en las conclusiones extraídas del análisis conceptual sobre los términos educación y educación inclusiva, se ha desarrollado la base de las categorías a analizar para detectar necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad en secundaria. De dicho análisis, se extrae que ambos término coinciden en determinar que deben existir unas características fundamentales para referirse a la educación y educación inclusiva las cuales son:

- Optimización entendida como perfeccionamiento.
- Proceso entendido como conducción.
- Actitud entendida como influencia.

- Inserción activa entendida como socialización.
- Modo del cambio entendido como fin.
- Valoración del centro entendida como intencional.

Estas cualidades, que han de comprender los dos conceptos, son las que motivan a indagar el grado en que los centros y los docentes atienden a la diversidad de manera inclusiva. Puestos a determinar qué necesidades existen en la educación secundaria, se entiende que la mejor forma de valorarlo sería gracias a las categorías que definían los conceptos manejados hasta ahora educación y educación inclusiva, más allá del término genérico de atención a la diversidad, lo que entraña dentro del mismo, con su base en los estudios teóricos propuestos, comprenden estas categorías a analizar.

Por otro lado, se quiso que cada categoría cobrara vida propia entendida en la misma, cuestiones relevantes que hicieran valorarla. Por ello, y gracias al estado de la cuestión propuesto, se indagó en los proyectos teóricos que existen en la valoración de la educación inclusiva, en donde se encontró, con dos de ellos, para basar en contenido nuestras categorías analizadas, los cuales son:

- Adaptación del Index for inclusión (Tony Booth y Mel Ainscow, 2014). En donde se valoran dos cuestiones, por un lado el grado en que los centros tienen orientaciones inclusivas en sus proyectos, programaciones y prácticas y por otro lado, la identificación de las barreras que limitan la participación y el aprendizaje.
- TE4I desarrollado por La European Agency for Development in Special Needs Education (2012), en el que se desarrolla el perfil profesional docente inclusivo para la formación inicial del mismo en cuatro áreas importantes, como son: Valorar en positivo la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y desarrollo profesional y personal.

Estos dos proyectos, han ayudado a enfocar y enriquecer las categorías de análisis, puesto que en la base de ambos se ha encontrado las pistas para realizar las preguntas que se entendieron más ajustadas a las categorías de los cuestionarios propuestos.

Se podría haber optado por recoger cualquiera de los dos para valorar las necesidades existentes en los centros y profesores sobre la atención a la diversidad, pero se entendió que el planteamiento debía ajustarse a las conclusiones de forma milimetrada y, que al realizar la herramienta propia adaptada al contexto estudiado, se podrían extraer conclusiones más ajustadas al entorno más cercano.

Los cuestionamientos que centran y a su vez delimitan el problema de estudio son:

¿Se pueden determinar las necesidades relacionadas con que la atención a la diversidad no se desarrolle de manera inclusiva en los centros públicos de educación secundaria de La Comunidad de Madrid?

¿Se pueden determinar las causas por las que la atención a la diversidad no se desarrolla de manera inclusiva en los centros públicos de educación secundaria de La Comunidad de Madrid?

Relacionando la delimitación del problema de la investigación en proposiciones formales, aventuramos a dirigir las mismas en dos jerarquías:

Hipótesis de trabajo:

"Se pueden determinar necesidades relacionadas con que la atención a la diversidad no se desarrolle de manera inclusiva en el alumnado de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid".

"Se pueden determinar causas por las que la atención a la diversidad no se desarrolla de manera inclusiva en el alumnado de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid".

Hipótesis de segundo nivel:

- *Los profesores no consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva.*
- *La atención a la diversidad de manera inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada docente con respecto a sus alumnos es concebida por cada profesor de manera positiva.*
- *La actitud ante la atención a la diversidad de manera inclusiva que cada docente mantiene es negativa.*
- *La percepción de cada profesor sobre los cambios que deben producirse para atender a la diversidad de manera inclusiva es negativa.*

Diseño de la herramienta:

En la concreción del problema de la investigación se determina, analizar y distinguir necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad es fundamental para proponer mejoras en la misma, y por ello, se relacionan variables que a priori son independientes, afines a características generales de los centros y profesores, con aquellas que dependan en mayor o menor medida, las categorías específicas, que determinen el cuestionario desarrollado, para aventurar sí, tras el análisis de las mismas, se puede determinar qué cuestiones dificultan (a nivel de centro y docente), para que la atención a la diversidad se desarrolle de manera inclusiva en los institutos de educación secundaria obligatoria de La Comunidad de Madrid.

Por otro lado, sería preciso definir las variables de comprobación, las cuales serán concretadas para, posteriormente, identificar qué tipo de relación tienen entre sí y extraer conclusiones acerca de ella. Por ello, se pretende definir dos tipos de variables cualitativas y cuantitativas en la investigación:

Variables independientes (cualitativas y cuantitativas). Son aquellas que determinan la causa, aquellas que no dependen de otras variables y que son escogidas para determinar agrupaciones. Las variables independientes propuestas, son las denominadas variables categóricas generales, compuestas de datos personales extraídos de los sujetos que realizaron el cuestionario, que se definen en:

- Sexo
- Edad
- Formación
- Cursos docencia
- Especialidad
- Experiencia docente
 - Centro
 - Cuerpo profesores de educación secundaria

Variables dependientes (cualitativas). Son aquellas que se observan y miden para valorar el efecto de la variable independiente. Es aquella que se intenta modificar. Las variables que se han decidido, sean dependientes son las llamadas en la investigación variables categóricas específicas, definidas a través del estudio de la parte teórica propuesto (comentado anteriormente), en el que en cada bloque de contenidos se identifican unas preguntas relacionadas con:

- Bloque 0: El centro: Valoración de la atención a la diversidad. Intencional.
- Bloque 1: Comunidad: Optimización de recursos en pro de la Comunidad Educativa. Perfeccionamiento
- Bloque 2: Proceso: De enseñanza-aprendizaje. Conducción.

- Bloque 3: Actitud: Ante la diversidad. Influencia.
- Bloque 4: Inserción activa: Todos. Socialización.
- Bloque 5: Modo: En el que se percibe el cambio. Fin.

Determinar necesidades y causas por las que la atención a la diversidad no se desarrolle de manera inclusiva en los centros públicos de educación secundaria de La Comunidad de Madrid, es el objetivo principal por el que implementar los cuestionarios en la presente investigación a partir de:

- Analizar el grado en el que los profesores consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva.
- Estudiar el grado en que los docentes consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se atienda a la diversidad de manera inclusiva.
- Indagar en el grado de actitud de los profesores hacia la atención a la diversidad de manera inclusiva.
- Valorar el grado de inserción activa del profesorado/alumnado en el centro.
- Observar el grado en el que los profesores perciben que se deben producir cambios para que la atención a la diversidad mejore desde enfoques inclusivos.

Fases para la elaboración de la herramienta

Para elaborar el diseño del cuestionario, se ha avanzado por diversas etapas que han servido para organizar y desarrollar el trabajo de forma sistémica y avanzar en el mismo de forma más segura y precisa.

Serán explicados tres apartados que se consideran vitales, en la elaboración de la herramienta de trabajo, como son la estructura, el contenido y los logros conseguidos para terminar con el modelo validado por los expertos que conformará la herramienta de trabajo utilizada.

Se comienza desarrollando la elaboración que ha permitido fraguar la *estructura* del cuestionario en sus diferentes etapas.

El cuestionario se basa en el marco teórico y la hipótesis de partida, entendiendo que se necesitaba conocer cómo conciben los profesores y centros que se pone en práctica dicha atención.

En una primera fase inicial se elaboró la herramienta de trabajo en base a los hallazgos desarrollados en el marco teórico a partir de la revisión bibliográfica y documental, en el concepto de Educación y Educación Inclusiva. En el estudio, se delimitó la relación existente entre los dos términos Educación e Inclusión, observando que existe una relación directa entre las definiciones analizadas. Se entiende que el término Educación Inclusiva no se refiere a una cualidad paralela a la Educación sino más bien al término en sí mismo, cuando hablamos de Educación Inclusiva estamos resaltando la importancia de la Educación en sí misma, una cualidad de la Educación que es intrínseca a ella y que en ningún caso deberíamos olvidar.

Se entiende, por otra parte, que la Educación en sí misma es un término completo, el cual lleva a comprender que si se quiere analizar una única realidad, aislada de todo un concepto, se está segregando al mismo, y quizá se puede perder la esencia de nuestra profesión. Por ello, en la elaboración de la herramienta de trabajo formada por 78 ítems incluimos, en un primer momento, como dimensiones (bloques de contenidos) a analizar, para detectar las necesidades en relación a la atención a la diversidad de manera inclusiva, las siguientes:

TABLA 24. PRIMERA FASE EN LA ELABORACIÓN DE LA HERRAMIENTA DE TRABAJO

<i>DIMENSIONES</i>	<i>RELACIÓN ENTRE CONCEPTOS EDUCACIÓN E INCLUSIÓN</i>		<i>ÍTEMS</i>
	EDUCACIÓN	INCLUSIÓN	
Bloque 1	Optimización integral	Comunidad	17
Bloque 2	Intencionalidad	Proceso	18
Bloque 3	Autorrealización	Mejora	17
Bloque 4	Inserción activa	Todos	18
Bloque 5	Naturaleza	Modo	8

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Dimensión 1: Optimización Integral (Comunidad). Referida a cómo concibe el profesorado el trabajo que se realiza en el centro tanto de forma general como individual, desde el centro, los profesores y los alumnos.

Dimensión 2: Intencionalidad (Proceso). Se desea conocer la percepción del profesorado en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si en el mismo se considera la atención a la diversidad como parte del proceso.

Dimensión 3: Autorrealización (Mejora). Se supone importante averiguar si los profesores entienden que la atención a la diversidad y el trabajo cooperativo están considerados como un proceso de avance o eficacia.

Dimensión 4: Inserción activa (Todos). En esta dimensión se considera importante conocer la realidad de la práctica docente y del centro en relación al trabajo de clase y claustro. Si se trabaja en pro de todos los alumnos y profesores teniendo en cuenta sus necesidades y características personales.

Dimensión 5: Naturaleza (Modo). Es importante analizar la forma en la que los profesores conciben el cambio en la dinámica del centro y en las prácticas educativas para atender mejor a la diversidad de manera inclusiva.

El cuestionario es una escala tipo Likert (1932), que extrae datos cualitativos y cuantitativos.

Se ha incluido, debajo de cada ítem, un apartado de observaciones para hacer dicha encuesta abierta y así el profesorado pueda expresar (en el apartado de observaciones de la misma) o matizar, aquellas cuestiones que le interesen.

Para la validación de la herramienta de trabajo, una vez finalizado el cuestionario, fueron escogidos 5 expertos en educación de la Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado), pertenecientes a distintos departamentos: Dos Profesores/Doctores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Dos Profesores/Doctores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Un Profesor/Doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y Educación.

El criterio de elección, de dicho profesorado, se basa en palabras de León y Montero (1997, p. 73), en que: “La selección de la muestra idónea supone introducir un concepto básico en la investigación con encuesta: la representatividad”. Atendiendo a este concepto de representatividad, se quiso, que la misma, estuviera presente a la hora de la elección de los expertos. Por ello, se utilizó la técnica de muestreo aleatorio estratificado con afijación, que permitió la proporcionalidad en la muestra seleccionada, conforme a los estratos escogidos para la misma.

Estos estratos, que fueron designados, comprenden un criterio departamental, es decir, fue seleccionado a los profesores que impartieron docencia en el Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, (en donde comenzó la inquietud investigadora por ser requisito indispensable en el curso escolar 2012-2013 estudios de máster para acceder a los estudios de doctorado), conforme a los departamentos en los que se agrupaban, por entender que la

representatividad de cada uno de ellos, sería importante para la formación investigadora, así como para la validación de la investigación. Para ello, se describen los diferentes departamentos que componen a los integrantes de la formación del Máster, entendiendo que, este aspecto, alude a las asignaturas elegidas para la realización del mismo: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación: 4 profesores a lo largo del curso académico 2012-2013. Departamento de Teoría e Historia de la educación: 3 profesores a lo largo del curso académico 2012-2013. Departamento de Psicología Evolutiva y educación: 1 profesor a lo largo del curso académico 2012-2013. Departamento de Didáctica y Organización escolar: 5 profesores a lo largo del curso académico 2012-2013.

En resumen, del proceso de validación, hay una representatividad explícita del 75% de los departamentos y si se alude al asesoramiento recibido (por el departamento de MIDE), supondría una representatividad del 100% en relación a la formación recibida en dicho máster.

A su vez se quiso, realizar la validación con los profesores de E.S.O de la Comunidad de Madrid, a quienes se dirige el cuestionario, por lo que fue facilitado a 7 profesores de la Sección de Instituto de Educación Secundaria Obligatoria “Carpe Diem”, (Colmenar de Oreja). Un instituto y su sección, enclavados en dos localidades diferentes (Colmenar de Oreja y Chinchón), situados a 55 km. de Madrid (Chinchón) y a 58 km. de Madrid el otro centro (Colmenar de Oreja).

Dichos profesores, son integrantes de los siguientes departamentos: 1 Profesor perteneciente al Departamento de Biología y Geología (B.G). 2 Profesoras pertenecientes al Departamento de Orientación, una de ellas especialista en Pedagogía Terapéutica y la Orientadora del centro (D.O). 1 profesora perteneciente al Departamento de Inglés (D.I). 1 Profesor perteneciente al Departamento de Música (D.M).

Si se utiliza, la misma técnica de muestreo aleatorio estratificado con afijación, anteriormente señalada, para la elección de los expertos, en relación a dos estratos “Estabilidad en el centro elegido” (fijos/sustitutos) se tendrán dos estratos claramente identificados, por un lado profesores que durante el curso escolar 2012-2013 impartían docencia de manera permanente en la S.I.E.S Carpe Diem, y por el otro, profesores que impartieron docencia a tiempo parcial, es decir, durante una temporada, en el centro, durante dicho curso escolar. Por lo que se puede resumir en primer lugar un criterio de profesores “Fijos”, durante ese curso escolar y por otro lado, profesores “Sustitutos”. Se escogió dicho criterio de selección atendiendo a, que los profesores seleccionados, no tenían por qué estar con plaza definitiva en el centro (fijos en plantilla), para asegurar, de alguna forma, la representatividad de todos los profesores y porque se entendió que la visión de un profesor, que lleva mucho tiempo impartiendo docencia en un único centro, puede ser más sesgada en referencia a las realidades conforme al tema que ocupa dicha investigación “Atención a la diversidad”, por estar acostumbrado a una única forma de organización, sin embargo los profesores que no tienen plaza definitiva, (no durante un curso, sino durante su práctica docente, año tras año), hasta que consiguen el destino definitivo, pasan por varios centros y conocen realidades diversas, por lo que, de alguna forma, la representatividad conforme a su validez, será más fiable que de no tener ningún criterio, o de realizar otro tipo de muestreo sin estratificar.

Atendiendo a esta justificación, se realizó el mismo proceso de afijación, que con los expertos que validaron la encuesta propuesta:

- 1 Profesor perteneciente al Departamento de Biología y Geología (B.G). Fijo.
- 2 Profesoras pertenecientes al Departamento de Orientación, una de ella especialista en Pedagogía Terapéutica y la Orientadora del centro (D.O). Una de ellas Fija y otra Sustituta, que tomaremos como fija, porque su sustitución ha durado casi todo el curso escolar.
- 1 profesora perteneciente al Departamento de Inglés (D.I). Fija.

- 1 Profesor perteneciente al Departamento de Música (D.M). Sustituto.

Los profesores escogidos representan un 54% de la muestra de departamentos del total del centro, por lo que se manejó más de la mitad del profesorado representado. No se ha reiterado ningún miembro de ningún departamento, exceptuando el Departamento de Orientación, por entender que es el departamento especializado en la Atención a la Diversidad, por lo que su validación es de gran interés para la presente investigación.

Sería deseable añadir que, en este proceso de selección para la validación, se ha tenido en cuenta que, los profesores elegidos representaran todos los tipos de puestos que se desempeñan en el centro para una mayor representatividad.

Cuando fue elaborada y validada la herramienta de trabajo se quiso tener en consideración, las aportaciones de Ortiz (2003, p. 1) quien citando a Fox (1981, p. 610), señala las fases a tener en cuenta en un cuestionario: “1. Limitación de la extensión, para dedicar el menor tiempo posible, 2. Estructuración del modelo de respuesta para reducir al mínimo lo que escriban los sujetos, 3. Redacción del material introductorio de un modo sincero, para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso de los datos.”

Se facilitó el cuestionario a cada uno de los expertos para su posterior revisión. Las sugerencias que realizaron, tras su revisión, fueron organizadas en torno a dos bloques fundamentales: 1. En relación a la estructura del cuestionario y 2. Relacionado con el contenido de la herramienta de trabajo.

En cuanto a la *estructura* del cuestionario los expertos analizaron varios ítems para validar la composición de la misma relacionados con: 1. Título, 2. Datos personales, 3. Lenguaje, 4. Estética de los cuadros, 5. Amplitud y 6. Conceptos.

Para ilustrar el proceso, se propone el siguiente ejemplo de las conclusiones que emanaron de dicho análisis.

CUADRO 25. VALIDACIÓN ENCUESTA EXPERTOS: ESTRUCTURA

ESTRUCTURA DIMENSIONES						
	Título	Datos personales	Lenguaje	Estética	Amplitud	Conceptos
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR						
Experto 1	Poner título e introducción.	Bien.	Claro y preciso. Las preguntas se entienden.	Clarificar el cuadro, centrando el bloque y explicándolo.	Demasiadas observaciones. Y demasiada amplitud.	_____
Experto 2	Propósito del cuestionario poco claro. Dotar de más información al inicio.	Bien.	Acoger un apartado de "Otras cuestiones".	Incorporar preguntas abiertas.	Demasiado extenso.	Faltan conceptos relacionados con la organización del centro, recursos tecnológicos, relación familia
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y EDUCACIÓN						
Experto 3	Más información de para qué está destinado el cuestionario.	Bien.	Bien.	Clarificar el cuadro por bloques que expliquen la finalidad.	Muy largo.	_____
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN						
Experto 4	Bien.	Bien.	Preguntas confusas o repetidas.	_____	Muy extenso.	_____
Experto 5	Añadir título o enunciado aclarador.	Bien.	Corrección de erratas.	Clarificar las dimensiones a valorar.	Muy largo.	_____

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En cuanto a la *organización* del cuestionario, los expertos examinaron cada dimensión que componía la herramienta de trabajo. En dicho análisis, los expertos, argumentaron distintas cuestiones:

- Añadir un bloquen previo donde se extraigan cuestiones relacionadas con el propio centro.

- Detectar carencias y reforzar necesidades.
- Introducir posible acción novedosa, de forma explícita, que en el encuestado desconozca.
- Revisión de varios ítems.
- Añadir diversas preguntas

CUADRO 26. VALIDACIÓN ENCUESTA A EXPERTOS: CONTENIDOS

CONTENIDO						
	Bloque 0	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR						
Experto 1	Añadir un Bloque Previo de cuestiones relacionadas con el propio centro.	Detectar carencia y reforzar necesidades.	Detectar carencia y reforzar necesidades.	Posible acción novedosa que el encuestado desconozca.	_____	Posible acción novedosa que el encuestado desconozca.
Experto 2	_____	¿Consideras que la organización de recursos que existe en el centro contempla por igual a todo el alumnado para acceder a ellos?	¿Al planificar la enseñanza tienes presente las particularidades de tu alumnado?	¿Te sientes cómodo en aula con alumnado diverso por razones sensoriales, motóricas, intelectuales, etcétera?	¿Has reparado en el alumnado que muestra dificultades para incorporarse en la vida del centro? ¿Has observado algunas de las barreras que crean esa dificultad?	¿Cómo vives las transformaciones en pro de una enseñanza más adaptada a las peculiaridades del alumnado?
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y EDUCACIÓN						
Experto 3	_____	Revisar preguntas 1, 12 y 13.	Revisar preguntas 10 y 11.	Revisar preguntas 3 y 13.	_____	Revisar pregunta 3.
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN						
Experto 4	_____	Revisar preguntas 4 y 7.	Revisar preguntas 2, 4, 6, 8, 10, 14, 15 y 18.	Revisar preguntas 8, 9 y 11.	Revisar pregunta 15.	Revisar preguntas 1, 2, 3, 5 y 6.
Experto 5	_____	_____	Revisar preguntas 4, 6 y 12.	Revisar pregunta 13.	Revisar pregunta 1.	Revisar pregunta 7.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En relación a la validación por parte del profesorado de E.S.O se realizó el mismo planteamiento que con los expertos llegando a los resultados analizados en el siguiente cuadro:

CUADRO 27. VALIDACIÓN ENCUESTA A PROFESORES: ESTRUCTURA

ESTRUCTURA DIMENSIONES						
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Bloque 6
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN						
Experto 1	_____	Falta formación académica y complementaria	_____	_____	_____	Aclaración de preguntas señaladas en cuadro contenidos
Experto 2	_____	No poner datos personales	_____	_____	_____	Aclaración de preguntas señaladas cuadro en contenidos
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA						
Experto 3	_____	_____	_____	_____	_____	Aclaración de preguntas señaladas en cuadro contenidos
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA						
Experto 4	_____	_____	_____	_____	_____	Aclaración de preguntas señaladas en cuadro contenidos
DEPARTAMENTO DE MÚSICA						
Experto 5	_____	_____	_____	_____	_____	Aclaración de preguntas señaladas en cuadro contenidos
DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA						
Experto 6	_____	_____	_____	_____	_____	Aclaración de preguntas señaladas en cuadro contenidos
DEPARTAMENTO DE INGLÉS						
Experto 7	_____	_____	_____	_____	_____	Aclaración de preguntas señaladas en cuadro contenidos

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Las observaciones que realizaron conforme a la estructura del cuestionario fueron escasas. Sin embargo, en relación al contenido del mismo, realizaron varias observaciones que se retoman en la tabla presentada a continuación para su posterior análisis:

CUADRO 28. VALIDACIÓN ENCUESTA A PROFESORES: CONTENIDOS

CONTENIDO DIMENSIONES					
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN					
Experto 1	Revisar pregunta 4, 9 Y 11.	Revisar pregunta 12 Y 18	Revisar pregunta 6	Revisar pregunta 13.	_____
Experto 2	Revisar pregunta 1, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 Y 17.	Revisar pregunta 3, 5, 7, 8, 14, 15, 17 Y 18.	Revisar pregunta 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13.	Revisar pregunta 2, 4, 12 Y 16.	Revisar pregunta 1, 4 Y 7.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA					
Experto 3	_____	_____	Revisar pregunta 1, 3 Y 12	_____	Revisar pregunta 2.
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA					
Experto 4	Revisar pregunta 4 Y 12.	Revisar pregunta 7, 8 Y 11.	_____	_____	_____
DEPARTAMENTO DE MÚSICA					
Experto 5	Revisar pregunta 1, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 17	Revisar pregunta 4, 6, 8, 13, 14 Y 18.	Revisar pregunta 2, 3, 6 Y 13.	Revisar pregunta 1 Y 8.	Revisar pregunta 3, 6 Y 8.
DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA					
Experto 6	Revisar pregunta 4.	Revisar pregunta 18.	_____	_____	_____
DEPARTAMENTO DE INGLÉS					
Experto 7	Revisar pregunta 1 Y 6.	Revisar pregunta 14 Y 18.	Revisar pregunta 15.	_____	Revisar pregunta 2.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Una vez expuestos los resultados de la validación de ambos (expertos y profesores de E.S.O), se relaciona con otra medida como es comprobar el índice de homogeneidad de cada ítem representado en las dimensiones en relación a los contenidos del presente cuestionario. Dicho índice en palabras de Ponsoda et al. (2001, p. 15): "(...) nos va a informar del grado en que dicho índice está midiendo la prueba globalmente,..., el grado en que contribuye a la homogeneidad o consistencia interna en un test". Sabiendo que quizá esta última aportación no constituya, estadísticamente una representatividad alta de las respuestas por ser elaborado a partir de las respuestas de 10 profesores de E.S.O pertenecientes a los centros nombrados en la muestra seleccionada, se realiza un análisis de la validación de los expertos y profesores relacionándolo con sus respuestas para aseverar las conjeturas propuestas. Las herramientas

utilizadas para realizar este último cálculo fue el SPSS (versión 15.0) un paquete estadístico y aplicación informática especializada en este tipo de cálculos, así como el programa de Windows Excel (2013).

TABLA 29. VALIDACIÓN: ÍTEMS A MODIFICAR

COMPARACIÓN DE RESULTADOS				
DIMENSIONES	Nº DE ÍTEM	ÍTEM A MODIFICAR POR EXPERTOS	ÍTEM A MODIFICAR POR PROFESORES E.S.O	COINCIDENCIA CON EL ÍNDICE DE HOMOGENEIDAD SPSS
Bloque 1	1	X	X	0.48
	4	X	X	0.70
	7	X		0.07
	12	X	X	0.05
	13	X	X	0.57
Bloque 2	2	X		0.19
	4	X	X	0.43
	6	X	X	0.26
	8	X	X	0.66
	10	X		0.02
	11	X	X	0.58
	12	X	X	0.35
	14	X	X	0.33
	15	X	X	0.06
	18	X	X	0.13
Bloque 3	3	X	X	0.69
	8	X		0.45
	9	X	X	0.45
	11	X	X	0.42
	13	X	X	0.83
Bloque 4	1	X	X	0.12
	15	X		0.31
Bloque 5	1	X		0.19
	2	X		0.24
	3	X	X	0.96
	5	X		0.38
	6	X	X	0.27
	7	X	X	0.19

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Estos datos aluden a, cuando un ítem se aproxima a 1 la correlación existente es más fuerte que cuando se aleja de dicha cifra. Se propone una tabla donde se revise el índice de homogeneidad de las respuestas coincidentes únicamente con la validación de los expertos al igual que se realizará una relación directa con la validación de los profesores de E.S.O.

Será tenido en cuenta como más relevante la valoración de los expertos, se partirá de las cuestiones que se han considerado necesarias para su modificación tanto en la estructura del cuestionario así como en los contenidos de cada ítem señalado.

En la tabla, mencionada anteriormente, veremos cómo algunos ítems tenidos en cuenta por los expertos no han sido tenidos en cuenta por los profesores, no son muchos los casos, pero se han querido señalar. Por otro lado, en relación al índice de homogeneidad de cada ítems (aunque no relevante estadísticamente) se ha observado cómo, en la mayoría de los ítems propuestos para su modificación, aparecen señalados en amarillo por poseer un índice de homogeneidad inferior a 0.50, que sería la mitad aceptable, como poco, para un ítem, en este caso se tiene, de las dimensiones: Bloque 1 (ítems 1, 7 y 12), Bloque 2 (ítems 2, 4, 6, 10, 12, 14, 15 y 18), Bloque 3 (ítems 8, 9 y 11), Bloque 4 (ítems 1 y 15) y bloque 5 (ítems 1, 2, 5, 6 y 7).

Por lo tanto, hay coincidencias más que suficientes para aseverar los cambios propuestos para el cuestionario.

Una vez analizadas todas las observaciones que los expertos, profesores e índice de homogeneidad revelaron, se realizó una revisión del cuestionario para su mejora.

CUADRO 30. VALIDACIÓN ENCUESTA A PROFESORES: LOGROS

LOGROS OBJETIVOS PROPUESTOS/OBSERVACIONES													
	CONTENIDO						ESTRUCTURA						
¹ Leyenda	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	
Bloque 1													
Bloque 2													
Bloque 3													
Bloque 4													
Bloque 5													

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Esta modificación llevada a cabo permitió añadir diversas cuestiones que se apreciaban, así como modificar aquellas que llevaban a confusión o que desde su planteamiento fueron erróneas. No se añade la misma tabla para las anotaciones del profesorado, puesto que todas ellas fueron modificadas, consiguiendo un logro total.

El cuestionario se denominó “Cuestionario de atención de necesidades y mejora docente para la atención a la diversidad dirigido a profesores de Educación Secundaria Obligatoria”.

El cuestionario de profesores quedó configurado, al inicio, con un total de 78 preguntas. Repartidas para la dimensión bloque 1 (17 preguntas), para la dimensión bloque 2 (18 preguntas), para la dimensión bloque 3 (17 preguntas), para la dimensión bloque 4 (18 preguntas) y para la dimensión bloque 5 (8 preguntas), se expone cómo estaba compuesto, en un primer periodo, y cómo quedó configurado al final del mismo.

¹ Leyenda Logros:  Logrado  No Logrado

CUADRO 31. FASE INICIAL DE LA HERRAMIENTA DE TRABAJO: EL CUESTIONARIO

1º PERIODO: Formato Inicial				
Objetivo general				
Detectar necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad en la ESO				
Objetivo específico				
Elaborar una herramienta de trabajo que determine si existen necesidades y causas relacionadas con la atención a la diversidad en un centro educativo de Educación Secundaria				
Encuesta Profesores				
El objetivo es extraer información relacionada con los docentes, el centro, al igual que detectar necesidades y causas relacionadas con la atención a la diversidad de manera inclusiva.				
DIMENSIONES				
1	2	3	4	5
Comunidad: optimización de recursos.	Proceso: enseñanza-aprendizaje.	Actitud: ante la Atención a la Diversidad.	Inserción activa: Todos.	Modo: en el que se percibe el cambio.
17 ítems	18 ítems	17 ítems	18 ítems	8 ítems

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Finalmente, en un segundo periodo, una vez revisado y validado el cuestionario de profesores quedó configurado, al inicio, con un total de 92 preguntas, por la incorporación de una dimensión-bloque denominada cero, que no fue incluida en la primera versión de la herramienta. Repartidas para la dimensión-bloque cero (7 preguntas abiertas) para la dimensión-bloque 1 (18 preguntas), para la dimensión-bloque 2 (17 preguntas), para la dimensión-bloque 3 (17 preguntas), para la dimensión-bloque 4 (19 preguntas) y para la dimensión-bloque 5 (14 preguntas).

De un modo gráfico se expone finalmente la configuración:

CUADRO 32. FASE INICIAL DE LA HERRAMIENTA DE TRABAJO: EL CUESTIONARIO

2º PERIODO: Cuestionario final					
Objetivo general					
Detectar necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad en la ESO					
Objetivo específico					
Elaborar una herramienta de trabajo que determine si existen necesidades y causas relacionadas con la atención a la diversidad en un centro educativo de Educación Secundaria					
Encuesta Profesores					
El objetivo es extraer información relacionada con los docentes, el centro, al igual que detectar necesidades y causas relacionadas con la atención a la diversidad de manera inclusiva.					
DIMENSIONES					
0	1	2	3	4	5
Conocimiento del centro.	Comunidad: optimización de recursos.	Proceso: enseñanza-aprendizaje.	Actitud: ante la Atención a la Diversidad.	Inserción activa: Todos.	Modo: en el que se percibe el cambio.
7 preguntas abiertas	18 ítems	17 ítems	17 ítems	19 ítems	14 ítems

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Posteriormente, se realizó una encuesta dirigida a los equipos directivos, de dichos centros, para recabar información valiosa en relación a los recursos personales y la organización del centro que pudiera ampliar las respuestas de los docentes en el bloque cero del cuestionario docente (conocimiento del centro). Dicha encuesta tiene carácter informativo, a modo de entrevista con dichos equipos, por lo que no se realizó ningún proceso de validación de la misma.

Para analizar el proceso seguido a la hora de elaborar la herramienta de trabajo Casas et. al. (2003, p. 144) añaden las siguientes etapas de la encuesta como técnica de investigación:

1. Identificación del problema.
2. Determinación del diseño de la investigación.
3. Especificación de la hipótesis.
4. Definición de las variables.
5. Selección de la muestra.
6. Diseño del cuestionario.
7. Organización del trabajo de campo.
8. Obtención y tratamiento de datos.
9. Análisis e interpretación de resultados.

Para la presente investigación se ha considerado la alteración del orden seguido por Casas et al., con la intención de realizar una organización personalizada a dicha investigación.

Selección de la muestra

Por lo que respecta al trabajo realizado hasta el momento, según Casas et al. (2003) referida a qué sujetos se ha identificado como candidatos para la realización del cuestionario y por qué.

Una vez realizados, validados y redefinidos los cuestionarios se dispuso la modificación del formato, para llegar a más centros, como herramienta digital a través del programa Adobe Acrobat XI Pro, por considerar que sí se podía realizar cuestionarios autorrellenables, mediante la aplicación señalada, se mantendría contacto vía internet (e-mail) con los centros que quisieran colaborar y así aumentar la muestra total. Se envió el cuestionario a 95 centros mediante internet (e-mail). En dichos mensajes se adjuntó la carta de presentación de los directores de tesis junto con los dos tipos de cuestionarios, unos dirigidos hacia los equipos directivos de institutos públicos de la Comunidad de Madrid y otros

hacía los profesores que impartían docencia en los mismos. El objetivo era facilitar, a los integrantes de los centros, la participación en la investigación con la realización y el envío de los cuestionarios a través de internet. De los 95 centros contactados únicamente colaboraron dos centros, uno de ellos enviando el cuestionario de centro, realizado por el equipo directivo y otro con la realización de un cuestionario realizado por una profesora del mismo.

Se decidió, por tanto, reformular la estrategia y contactar con los centros personalmente, puesto que se entendió que el contacto personal adquiriría un compromiso con la investigación, por lo que se realizó un contacto directo con 30 centros de las diferentes Direcciones de Área Territoriales de la Comunidad de Madrid, dicho contacto consistió en realizar una visita a los mismos, mantener una entrevista con los equipos directivos u orientadores de los mismos y facilitarles unos 40 ejemplares a cada centro para la realización de los cuestionarios. De los 30 centros visitados, pasado aproximadamente entre 6 meses y un curso escolar, fueron recibidos cuestionarios de 14 centros que colaboraron en la investigación, esto se fue realizado durante el curso escolar 2013-2014 (5 centros) y 2014-2015 (9 centros).

Finalmente, la muestra seleccionada se compuso de 14 centros colaboradores y 103 profesores, divididos en 3 Direcciones de Área Territoriales (Madrid-Este 6 centros, 50 profesores, Madrid-Capital 7 centros, 45 profesores y Madrid-Sur 1 centro, 8 profesores). La Dirección de Área, de la que más participación se obtuvo, fue la Dirección de Área Territorial Madrid-Capital en relación a números de centros, mientras que la participación más numerosa por parte de los profesores fue obtenida de la Dirección de Área Territorial Madrid-Este, por número total de cuestionarios recopilados. Por otro lado, el centro que mayor número de participantes realizaron el cuestionario fue un centro de Madrid-Capital con 23 cuestionarios realizados, seguido de un centro de la Dirección de Área Territorial Madrid-Este con la participación de 20 profesores.

La relación de centros y profesores participantes repartidos en las distintas Direcciones de Área Territoriales de la Comunidad de Madrid, queda resumida en la siguiente tabla.

TABLA 33. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

PARTICIPACIÓN DIRECCIONES DE ÁREA TERRITORIAL					
Madrid-Este		Madrid-Capital		Madrid-Sur	
CENTROS	PROFESORES	CENTROS	PROFESORES	CENTROS	PROFESORES
1º.	5	1º.	6	1º.	8
2º.	1	2º.	8	Total: 1 centro y 8 profesores	
3º.	1	3º.	23		
4º.	5	4º.	4		
5º.	20	5º.	1		
6º.	18	6º.	3		
Total: 6 centros y 50 profesores		7º.	1		
		Total: 7 centros y 45 profesores			

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Por lo tanto, se puede añadir que el propósito fue recoger el número mayor posible de cuestionarios teniendo una representación en más de un 50% del total de las Direcciones de Área Territorial, en las que se encuentran divididos los centros públicos de la Comunidad de Madrid, por consiguiente el resultado de la muestra seleccionada, considerando el total de dichas Direcciones en la Comunidad de Madrid, 4 en total (Madrid-Capital, Madrid- Este, Madrid- sur y Madrid- Norte), se consiguió con una representatividad al menos de tres de ellas, llegando al 60% de representación conseguida.

Aunque se debe añadir que, la colaboración no fue cuantiosa, en relación a las expectativas contempladas, se obtuvo una muestra suficiente que hiciera extraer conclusiones y resultados que analizar.

El proceso llevado a cabo en la solicitud de colaboración de la comunidad docente en institutos públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid, fue realizado en primer lugar mediante la elaboración una carta de presentación, ubicada en el apartado de anexos de la presente investigación, que acompañaba los cuestionarios dirigidos a docentes y equipos directivos de los centros seleccionados, así como un escrito de recomendación de los directores de la presente tesis. Por otro lado en el mismo mensaje se adjuntaba el modelo de cuestionario que podían realizar de forma informatizada, que posteriormente sería el formato, que una vez completo, nos enviarían para su posterior análisis como documento adjunto en un mensaje usual a través de internet.

Fiabilidad del cuestionario

Para valorar la fiabilidad de la herramienta de trabajo, se ha seleccionado el cálculo del Alfa de Cronbach por su consenso en la comunidad científica. Según López y Ramil (2003, p. 174): "El valor del coeficiente α , está comprendido entre 0 y 1. El 1 significa consistencia perfecta y el 0 consistencia nula".

En la presente investigación, para la herramienta utilizada "cuestionario de atención de necesidades y mejora docentes para la atención a la diversidad dirigido a profesores de educación secundaria obligatoria", se ha servido del paquete estadístico SPSS V.15., que ha permitido el estudio de dicho coeficiente de Alfa de Cronbach para valorar la fiabilidad de los 85 ítems o preguntas repartidas en nuestros 5 bloques de contenidos y valoradas de forma cuantitativa y cualitativa.

El cálculo del α de Cronbach ha sido de una fiabilidad del 92,3 %, o lo que es lo mismo de un 0.923, con lo que se puede considerar que la fiabilidad de la herramienta es muy buena o elevada por su máxima cercanía a 100 % o a 1.

TABLA 34. ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD

Alfa de Cronbach	N de elementos
,923	85

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Incidencias en la aplicación

Las incidencias encontradas fueron, por un lado, una falta de colaboración de los equipos directivos, quienes aludían a que nunca era buen momento para hacer la entrega de los mismos a los profesores, siempre estaba cercana alguna evaluación trimestral, por otro lado, los equipos aludían a varias cuestiones, una a que la relación con los docentes no era muy buena y que si eran ellos quienes los entregaban podía parecer una obligación que no llegarían a cumplir y por otro lado, aludían a que los profesores están muy cansados de realizar burocracia y participar en investigaciones que nunca llegaban a su fin.

También, se encontró con una falta de colaboración en los cuestionarios entregados vía e-mail, aludiendo a que los coordinadores de los departamentos encargados de gestionar dicha información lo tramitarían a sus compañeros, con lo que no hubo seguimiento por parte de ningún miembro de la comunidad educativa y no recibimos respuesta tras varios intentos de contacto.

Fue realizada, la mayor parte de la muestra final, de forma presencial, a los miembros de los centros escolares y cuando, pasado algo más del plazo establecido para su recogida, se iba a recuperarlos, no se encontraban, por lo que se volvieron a entregar fotocopias a los centros, que en algunos casos no fueron devueltas ni realizadas.

Se ha encontrado, una difícil tarea para recabar la información en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid, habiendo una paupérrima participación e interés.

Por otro lado, los centros que han colaborado, en su mayoría, han tenido una disposición adecuada.

2.3.1.3. La observación: los diarios

El último de los instrumentos utilizados en la presente investigación, fue la observación en relación con los diarios de investigación. Se debe añadir que según Losada y López-Feal (2003, p. 67): “(...) es una estrategia del método científico, que plantea la observación sistemática de la realidad y que tiene como objetivo el análisis de la conducta espontánea de un sujeto en un determinado entorno”. Angrosino citando a Bernard (1998, p. 150), considera que la observación participante debe ser apreciada no como un método de investigación sino como (2012, p. 83): “(...) una estrategia que facilita la recogida de datos en el campo”. Así destaca, la observación participante, como una combinación entre el investigador-actor y la técnica que utiliza dentro del acto investigador.

Vemos identificada, esta etapa de la investigación, con las ideas anteriores en donde la misión asumida por el investigador fue la de participante completo, Angrosino (2012, p. 81) nos ayuda a definirla como: “(...) se funde del todo en el entorno y se implica por entero con las personas y sus actividades”. Con las consecuencias plenas de que nuestras conjeturas pudieran verse influenciadas, pero con el pleno convencimiento de que la profundidad que nos permitió aceptar el rol “completo”, no nos la hubiera ofrecido el mantenimiento de las distancias como investigadores periféricos.

Para llegar a realizar las conjeturas y proposiciones en la presente investigación, determinando en qué forma y manera se debían aplicar las herramientas y proyectos en relación a la atención a la diversidad de manera inclusiva en la etapa de educación secundaria obligatoria, se planteó en el curso 2013-2014 un proyecto piloto de trabajo compartido para un grupo de 1º de educación secundaria obligatoria en el área de lengua castellana y literatura y en colaboración con dos profesores de la materia y dos profesoras de la especialidad de pedagogía terapéutica pertenecientes al departamento de orientación, en donde, gracias a un proceso de colaboración docente y trabajo

en equipo, se determinó la mejor manera de agrupar a los alumnos y profesores para, en un futuro, implementar medidas de atención a la diversidad en dicha etapa.

El proceso seguido fue, por parte de la investigadora, el de observación-participante. Se destinó unas agrupaciones compuestas por una clase y 4 profesores dentro de la misma, dos de ellos de la especialidad de lengua castellana y literatura y otros dos de ellos de la especialidad de pedagogía terapéutica, en donde se incluía a la investigadora de la presente tesis, para determinar si era posible, en primer lugar, el trabajo en equipo con alumno y con profesores en una materia o área específica.

Los profesores tuvieron acceso a un diario, cada uno, en donde anotaron las agrupaciones realizadas y las calificaciones de los alumnos, la investigadora ocupó varias horas de esta materia a la observación de las agrupaciones en relación a los alumnos y a los profesores que impartían la materia.

De esta experiencia en el segundo año, curso 2014-2015 se decidió la implementación de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva pero con un planteamiento diferente, basado por un lado en el aprendizaje de dicha observación y de los comentarios de los profesores, y por otro lado, de las necesidades y causas analizadas a lo largo de la presente investigación de los profesores y equipos directivos de diferentes centros de la Comunidad de Madrid.

Por lo que el proceso de observación, llevado a cabo durante el curso 2013-2014, sentó la base de proyectos posteriores en relación a la temática elegida construyendo el modelo de Aula Compartida implementado y evaluado posteriormente.

Citando nuevamente a Losada y López-Feal (2003, p. 62): "(...) Claude Bernard consideraba que la observación es un paso previo a la experimentación,

no por ello la consideraba un método inferior ni superior al experimental". Precisamente esta idea fue la llevada a cabo en la presente investigación, la observación nos proporcionó una manera tentativa de asegurarnos, en un futuro, que la experiencia llevada a cabo en el proyecto inclusivo, de atención a la diversidad implementado, podría realizarse con éxito. Gracias a la escucha activa de todos los participantes del mismo, durante el curso 2013-2014, y gracias a las observaciones realizadas en cuanto a agrupaciones, métodos y experiencias directas de comportamiento, se pudieron concretar si algunas de las concepciones, sobre cómo atender al alumnado de forma inclusiva en dicha etapa, eran erróneas en la práctica.

La organización del proyecto piloto de atención a la diversidad, precursor del modelo Aula Compartida, fue:

- El centro elegido fue la SIES Carpe Diem situada en Colmenar de Oreja.
- Escoger a dos profesores, con antigüedad en el centro y permeables a proyectos de mejora, de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y a dos profesoras de la especialidad de Pedagogía Terapéutica, sensibilizadas con proyectos de mejora en el centro, del mismo centro educativo.
- Escoger una clase de 1º de educación secundaria con muchos problemas de comportamiento y académicos.
- Plantear una actividad conjunta en una misma aula. La clase de primero de secundaria estaba desdoblada, dos profesores de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura dividían la clase (los alumnos que la componían) en dos partes y cada uno de ellos impartía la clase en un aula distinta en donde las profesoras de pedagogía terapéutica sacaban a los alumnos de mayores dificultades unas horas a la semana de esa clase para llevarlos al aula de apoyo (máximo 4 alumnos). La actividad que se planteó es que la clase volviera a estar ubicada como una clase y que los 4 profesores compartieran aula (2 especialistas de lengua castellana y dos especialistas de pedagogía terapéutica).

- La metodología planteada para trabajar en el aula fue la de trabajo cooperativo, agrupaciones de entre 4 y 5 alumnos. Un profesor de la especialidad de lengua castellana explicaba y los restantes ayudaban a los grupos de alumnos en el trabajo.

La implementación del proyecto piloto tuvo una duración de 5 meses, medio curso escolar, desde el mes de febrero hasta el mes de junio de 2014.

Si bien es cierto, que esta parte de la investigación no se ha tenido en cuenta para la realización del escrito de la presente tesis doctoral, por lo extenso que podría haber resultado, el informe generado se ha centrado en el curso 2014-2015 en donde se determinó, definitivamente, el proyecto inclusivo de atención a la diversidad materializado en el modelo de Aula Compartida desarrollado, para ser honestos se debe añadir, que la observación sentó el precedente para que se llevara a cabo con éxito un año después.

Es importante señalar que no se puede descartar ningún instrumento dentro de una investigación, porque de la aplicación de todos ellos, es de donde el investigador obtiene la riqueza del trabajo realizado.

Se realiza un resumen de las cuestiones más importantes señaladas en el diario desde el inicio del proyecto piloto hasta el final

Proceso observacional

El proceso observacional seguido en la presente investigación estuvo basado en desarrollar una serie de pasos regulares y precisos como aconseja Angrosino, 2012. Por ello serán destacadas cada una de las actuaciones generales, tenidas en cuentas, para completar el proceso observacional:

□ SELECCIÓN DEL EMPLAZAMIENTO

A la hora de realizar la selección del emplazamiento, un centro de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, fue preciso contar con que fuera de titularidad pública, representativo de la realidad escolar. Por ello el centro elegido no destaca por sus buenos resultados, ni por albergar proyectos innovadores, es un centro con una capacidad de alumnado media, que no desarrollar bachiller dentro de su oferta educativa, por lo que se entiende que el trabajo con los alumnos es más cercano, más orientado a la adaptación de estudios medios desde la educación primaria.

El objetivo de la elección del emplazamiento estuvo determinado para la resolución de nuestras conjeturas o proposiciones iniciales en donde se planteó si era: *“Posible determinar causas y necesidades relacionadas con que la atención a la diversidad no se desarrollara de manera inclusiva en el alumnado de educación secundaria obligatoria con la intención de, una vez determinadas la mismas y tenidas en cuenta, implementar medidas inclusivas de atención a la diversidad en la etapa señalada mediante una propuesta organizativa, favoreciendo una mejora académica y de satisfacción de los alumnos, así como una mejora docente”*. Para comprobar dicha hipótesis era preciso acercarse al planteamiento del problema mediante cuestiones como:

- ¿Por qué la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria se identifica con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales?
- ¿Qué necesidades prácticas existen para que mejore la atención a la diversidad?
- ¿Por qué se plantea la integración como principio de Atención a la Diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria?
- Las prácticas docentes más habituales, en dichos centros... ¿Excluyen a los alumnos con necesidades educativas especiales de sus aulas de referencia en materias esenciales?

- La detección de necesidades en relación a la Atención a la Diversidad... ¿Favorece un proceso de reflexión?
- La organización docente en dichos institutos... ¿Favorece prácticas inclusivas?
- ¿Hace falta un modelo de organización docente que favorezca la atención a la diversidad en ESO?
- ¿Se podría gestionar otra forma de ejercer la práctica docente que fuera más inclusiva?
- ¿Sería necesario un cambio docente y organizativo para Atender a la Diversidad de una forma inclusiva en dicha etapa?
- ¿Se puede llegar a la educación inclusiva desde un enfoque ecológico que atienda, en primer lugar, a la diversidad de los alumnos con mayores dificultades?

Se entendía que la situación en el tipo de emplazamiento era conveniente puesto que no se habían implementado mejoras en relación a las agrupaciones, ni a ninguna cuestión relacionada con la educación inclusiva, atención a la diversidad, por lo que si queríamos observar el por qué no se implementa dicha atención era preciso observar qué necesidades y causas la determinaban. Por ese motivo se planteó formular pequeños cambios en los agrupamientos, docentes y organización del centro para averiguar cómo la comunidad educativa reaccionaba a ellos.

☐ ACCESO A LA COMUNIDAD

Era imprescindible ganarse la aprobación y el apoyo de los docentes que colaboraron en la experiencia, por ello el que la investigadora formara parte del claustro de profesores del centro fue una ayuda que generó confianza y respeto por intentar abrir el centro a experiencias nuevas.

Por ello la colaboración fue requerida a determinados docentes de confianza, abiertos, de alguna forma, a los cambios.

☐ OBSERVACIÓN INMEDIATA

La observación debía producirse como choque cultural, antes de que hubiera un proceso formativo, reflexivo en relación a los cambios que debían producirse para atender a la diversidad de manera inclusiva. Por ello resultó indispensable que el proyecto emanara de las necesidades de los alumnos y docentes. La observación fue llevada a cabo desde el primer día que se implementó el proyecto piloto.

☐ ANOTACIONES INMEDIATAS

Las anotaciones fueron transcritas con la misma inmediatez en que se produjeron las observaciones. Día a día en la implementación del proyecto, la investigadora anotó cómo se desarrollaron las sesiones de trabajo de forma pormenorizada.

☐ OBSERVACIÓN COMO EMBUDO

Se fue consciente de que el proceso observacional nos iba dirigiendo hacia un embudo que se visualizaba en las cuestiones fundamentales para la investigación. Por ello se observó el ambiente del aula, de trabajo, las conductas docentes y discentes, las posiciones de los protagonistas y los cambios que se iban produciendo en cada uno de ellos, con la intención de determinar aquellas necesidades y casusas que llevaban a mejorar, en un futuro, la implementación de un modelo inclusivo.

☐ SATURACIÓN TEÓRICA

Se llegó a un punto de saturación teórica cuando los nuevos hallazgos encontrados tales como el abandono de la pedagogía tradicional por parte de los docentes y la mejora del rendimiento académico de los alumnos que comprendían mayores dificultades replicaron los anteriores en donde el proceso era abandonado cuando las evaluaciones de los alumnos estaban próximas, no había una mejora en los resultados académicos de todos los

alumnos y los docentes volvían a gestionar el aula de forma tradicional. Se comprendió que el proceso llevado a cabo debía ser más meditado, organizado, secuenciado y consensuado para formalizar aquellas cuestiones, desarrolladas como necesidades y causas, que la implementación de un proyecto piloto no llegaba a mejorar.

Resumen del diario-observaciones de la investigadora

- *Al principio del proyecto, algunos **alumnos están contentos, otros no mucho** por la colocación (no se les ha puesto con sus compañeros).*
- *Al principio del proyecto los **alumnos están hablando** (pero la PT² consigue que los alumnos atiendan las explicaciones del profesor) se gestiona con los grupos que guarden silencio y que estén realizando la actividad de lengua y de ninguna otra asignatura.*
- *La mesa de agrupación de los alumnos de apoyo (compuesta por 4 alumnos) 2 alumnos que presentan necesidades educativas especiales (ligadas a discapacidad intelectual y a trastornos generalizados del desarrollo) y 2 alumnos del programa de compensación educativa. Los 2 alumnos, que presentan necesidades educativas especiales (ligadas a discapacidad intelectual y a trastornos generalizados de desarrollo según informe psicopedagógico), pueden seguir sin demasiadas dificultades la actividad, uno de compensatoria también pero otra niña de compensatoria (M) sigue el libro de apoyo por sus dificultades. Cuando se propone la actividad grupal la PT ayuda a esa niña para hacer la actividad grupal, se percibe cierta motivación de la alumna por poder hacer las actividades del resto de compañeros. Tiene fallos pero la PT la ayuda y consigue terminarla con éxito. El resto del grupo de nivel bajo desarrollan la actividad sin demasiados problemas. El profesor se dispone a corregir la misma y los alumnos van levantando la mano para hacerlo. En un momento dado la PT anima a esa alumna a participar y la alumna acepta, realiza la actividad de forma exitosa y la PT **percibe el ánimo que invade a la alumna.***
- *La PT habla con los profesores de que percibe un **ambiente mejor** que el último día y los profesores lo admiten, pero comentan que en la sesión del lunes los alumnos no se*

² Maestra en la especialidad de Pedagogía Terapéutica de aquí en adelante.

comportaron bien y recibieron una reprimenda y que por ese motivo en el día de hoy estaban más calmados.

- Profesora (J) comenta: Que las notas **habían mejorado**. Que sobre todo lo que veía es que las notas mejoraban para los que iban peor en la materia porque los que iban bien seguían manteniéndolas, pero los que iban mal, se refiere a los alumnos que se esfuerzan pero que tienen dificultades, las han mejorado, como por ejemplo los acnees³, algunos alumnos del programa de compensación educativa o aquellos alumnos que a pesar de trabajar no consiguen obtener buenos resultados. Dice que para los que no hacen nada (caso de los dos niños que molestan en clase) en principio no hay cambios.
- Profesor (R) comenta: En su caso las notas **han mejorado**, dice que los alumnos que sacaban un 1 o 2 con esta dinámica han sacado un 4. Con lo que está de acuerdo con su compañera.
- Cuestión importante la **disciplina** porque al estar agrupados aprovechan cualquier ocasión para hablar y distraerse, esto se atenúa con los tres profesores en el aula puesto que de esta manera no están a falta de atención, por lo que no se distraen.
- Los **acnees trabajan muy bien, uno de ellos hace las tareas normalizadas** con ayuda de los profesores tanto en las explicaciones como en la pauta de escritura, puesto que presenta grandes dificultades en la misma.
- **Uno de los acnees (con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno Generalizado de Desarrollo A.) dice que cuando termina la clase, se quedaría dos horas más en ella.**
- Seguimos pensando ¿si el grupo elegido para plantear esta organización/metodología, un 1º de secundaria con bastantes problemas de conducta y de rendimiento académico, es el mejor para plantear el proyecto? **En otro grupo hubiera funcionado mejor.**

³ Alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de informe psicopedagógico de aquí en adelante.

- *Ha sido maravilloso ver como los acnees ayudaban a los demás alumnos, como han aprendido juntos y como han disfrutado con las bromas.... ¡esta es la intención de la iniciativa, este es el trabajo en grupo que se pretende!*
- *Las conclusiones extraídas de las reuniones fueron que en el grupo donde se ubicaban a los **acnees y a los alumnos con dificultades, tenían mejores notas que los que no tenían discapacidades o dificultades mayores. Una hipótesis que se baraja es que podría ser debido a la motivación, el esfuerzo y el trabajo.** No sabemos si los otros bajan su rendimiento porque se dedican a ayudar a los demás o porque precisamente se han relajado y no se ayudan ni a sí mismos.*
- ***El tutor** de este grupo en una reunión de tutores alude a que el otro día en la tutoría debían **hacer grupos** para trabajar unos murales de charlas que habían tenido a colación del proyecto que estamos realizando con el centro de salud de la localidad y **dijo que sorprendentemente habían trabajado de maravilla**, que algo nos estaban diciendo estos alumnos a nosotros que no llegábamos a entender de cómo quieren trabajar. Pero indudablemente hay un cambio en el grupo.*
- *Durante la clase de hoy se **separa a los alumnos**, siendo únicamente 6 los alumnos que se decide, que por su condición académica baja y por su escaso esfuerzo en clase, siguen en el desdoble con uno de los profesores y el resto de alumnos se mantiene en el otro desdoble con la profesora de referencia y la PT trabajando en grupos.*
- *Los alumnos se sorprenden de la decisión tomada, pero empezamos a trabajar. El grupo de dificultades se mantiene aunque se separa a uno de los acnees a otro grupo por entender que otro de los **acnees tenía demasiada dependencia** del que se separa.*
- *La profesora empieza a explicar el cuento y todo marcha bien. Hay **más silencio** en clase, más actitud de trabajo, y en principio parece que la elección de los grupos ha sido correcta. Los alumnos trabajan y participan de la explicación y ejemplos de la profesora y después se disponen a realizar actividades del libro que en último término se comparten para corregir con el resto de la clase.*
- ***Las profesoras comentan la diferencia de realizar este último agrupamiento y que en principio parece que se podrá trabajar mejor.***

- La idea es que cada profesor, de ese desdoble, **se intercambie de clase por semana**.
- Se inician las actividades del libro de forma individual y surgen muy bien de manera espontánea en donde los alumnos de apoyo trabajan todos, el libro normalizado, sin mayores problemas que el resto. Van participando todos los integrantes de este grupo ayudándose para realizar las actividades y **surge el trabajo cooperativo de la espontaneidad del alumnado**.
- **El resultado del día es muy positivo un clima de trabajo relajado individual y cooperativo**. Les va costando menos trabajar en grupo. El profesor se muestra aún un poco pasivo en la ayuda a los alumnos pero valora la iniciativa de la actividad creativa. **Vamos aprendiendo unos de otros**.
- **Ella, la profesora, estaba sentada al lado de un grupo de alumnos muy numeroso, su posición ya no era tradicional** (de profesor en pedestal). Ella estaba sentada en una silla de alumno y a su lado, estaba sentada una de las alumnas que más dificultades tenía (M.). Esta alumna ya trabaja su libro normalizado, con ayuda, está muy motivada y se siente integrada con el resto de su clase.
- **Los alumnos trabajan estupendamente**, el clima es relajado pero centrado en la actividad. **La profesora interactúa mucho más con ellos**. Los alumnos se atreven a realizar actividades que antes por pudor o no sabemos por qué no hacían.
- La clase transcurre con normalidad, se hace un repaso de contenidos académicos, **de cara a los exámenes** que tienen para la tercera evaluación y después unas actividades de repaso. **No hay trabajo en grupo**. Esta clase ha sido muy **individualista y escasa de colaboración**. Parece que no se le da la importancia que tiene a la colocación del alumnado cuando están las evaluaciones cerca. Se **tiende a imitar los ejemplos o procesos más habituales o aprendidos anteriormente** puesto que lo importante es la impartición de ese conocimiento de cara al examen.

- ***La clase se dispone con mucha rapidez en la impartición de los contenidos y se deja muy poco tiempo para la realización de los mismos. Se nota mucho que la evaluación está cerca, el cansancio de los profesores y de los alumnos.***
- ***Me ha llamado la atención como otros alumnos desde el fondo de la clase nos intentan ayudar para hacer los ejercicios, si ellos ya han acabado nos miran y si los acnees comenten algún error siempre hay algún alumno preparado para decirle que el ejercicio es de una forma u otra antes de que la PT pueda explicarlo.***

2.4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

2.4.1. Modelo: “Aula Compartida”.

Para desarrollar el presente epígrafe, se ha sentado la base en la atención a la diversidad que reciben los alumnos que presentan mayores dificultades académicas en los centros públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. En relación a la organización general, para que dichos alumnos superen sus dificultades, tal y como se ha analizado en las etapas primera, segunda y tercera de la presente investigación, esclarecieron que, la mayoría de estos apoyos recibidos en dichos centros se realizan fuera del aula de referencia de dichos alumnos con dificultades académicas. Por lo que, los centros, carecen de la implementación de medidas inclusivas en relación a la atención a la diversidad, por estas y otras razones, anteriormente justificadas.

Existe el convencimiento de que, el ambiente en donde los alumnos reciben dichas ayudas para solventar sus dificultades, influye de forma directa en su aprendizaje, en las coordinaciones docentes y en la satisfacción de la comunidad educativa en lo que a dicha atención se refiere.

Reflexionando sobre el por qué no se implementan dichas medidas en la etapa elegida y, una vez determinadas algunas causas y necesidades de la misma falta de implementación, se quiso proponer un modelo de organización docente, basado en los recursos con los que dispone cualquier centro público de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid, para comprobar si con dichos recursos, se pueden crear proyectos que implementen las medidas anteriormente descritas.

Por este motivo, a partir del enfoque ecológico que recoge la esencia de la educación inclusiva, se quiso realizar una propuesta de mayor grado de inclusividad para los alumnos anteriormente mencionados, que fuera, a su vez, enriquecedora para el resto de alumnos de una misma clase.

Dicha medida se basó en un trabajo cooperativo, entre profesores de distintas materias, en donde la prioridad fue que todos los alumnos compartieran el misma aula siendo, la misma, un espacio de enriquecimiento y apoyo mutuo.

2.4.2.1. Análisis del enfoque ecológico

No sería razonable dejarse llevar por aquello en lo que se cree o se considera adecuado, más allá de los análisis realizados en materia de atención a la diversidad de manera inclusiva, por lo que se propone, en este apartado, un enfoque capaz de aunar y justificar el por qué elegir medidas lo más inclusivas posibles en cualquier etapa de desarrollo humano.

Para esta tarea se ha elegido a Urie Bronfenbrenner, 1987 y su teoría de la ecología del desarrollo humano, quien nos instruye definiendo la misma como:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluido los entornos, (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

Se argumenta que, para que un alumno se sienta identificado e incluido en su grupo de referencia, nada mejor que no segregarlo del mismo entorno, en la medida en la que se pueda realizar, conforme a sus dificultades. Existe el convencimiento que, las dificultades que presentan determinados alumnos no difieren de otros alumnos que coexisten en las mismas aulas pero sin diagnóstico específico, y que sin lugar a dudas, extraer a determinados alumnos de sus aulas de referencia no hace sino marcar, en mayor grado, las diferencias que tienen en lugar de afrontar las mismas y generalizarlas para el resto de compañeros porque ¿quién no ha mostrado dificultades académicas a lo largo de su proceso escolar o educativo? Cuando naturalizamos las dificultades y las matizamos como oportunidades de aprendizaje, en lugar de hándicap que dificultan alguna cuestión, el giro que ocasiona esta misión en los contextos, generan un vuelco

en la personalidad de los alumnos, de todos los alumnos, y en las concepciones de los docentes que los atienden.

Por este motivo, el ambiente ecológico, se manifiesta como el ambiente más natural para el alumno, en donde se deben propiciar las oportunidades de aprendizaje.

Según Bronfenbrenner (1987, p. 24): “(...) de lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo (sic.) *percibe*, más que como pueda existir en la realidad «objetiva»”

Para el mismo autor, un ambiente ecológico es concebido más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona y determina un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como los entornos que influyen en el desarrollo humano los cuales hace llamar: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Gifre y Guitart (2012, p. 82) en la interpretación de la teoría comentada sobre la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner, 1987 comentan: “Es importante destacar que por “desarrollo humano” o por “desarrollo psicológico”, Bronfenbrenner quiere decir: “cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987b, p. 23)”. Por lo tanto, de lo que se trata es de percibir un ambiente lo más normalizado, ecológico, inclusivo o diverso en donde los alumnos, con dificultades de aprendizaje de cualquier tipo, se encuentren formando parte plena de su aula de referencia y, en donde el resto de alumnos, que ya permanecían en dichas aulas sin recibir ningún apoyo especial, puedan verse beneficiados los unos de los otros, tanto en recursos personales que se les pueda ofrecer como en la ayuda mutua y comprensión de una cuestión básica: “Tener alguna dificultad en algún momento o en varios, a lo largo de todo un proceso educativo, es la mejor forma de prosperar y aprender estrategias que fomenten el desarrollo personal y académico, así como la empatía y la capacidad de ayuda hacia los otros”.

Se ha osado adaptar la teoría de Bronfenbrenner, a los centros de secundaria en relación a los alumnos que presentan mayores dificultades y los que no las presentan, se insiste que, esta forma de definir a los alumnos, es utilizada por la administración educativa competente. Dicha adaptación de la teoría del autor, anteriormente mencionado, se expresa con la misma organización del autor (macro, micro, exo y mesosistema) pero personalizando en la comunidad de un centro educativo, por entender que cualquier centro educativo es el fiel reflejo de nuestra sociedad, puesto que es un entrenamiento hacia ella, una preparación que aporta las herramientas indispensables que haga manejarse con solvencia en la misma.

Por este motivo, entendemos que, en cualquier centro educativo, para los alumnos que presentan las dificultades, anteriormente descritas, la relación con el ambiente se desarrolla de la siguiente manera:

MICROSISTEMA: Patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Los factores de: la actividad, el rol y las relaciones interpersonales son los elementos del microsistema.

AULA DE APOYO

MESOSITEMA: Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente. Es un sistema de microsistemas. Se forma cuando la persona entra en un nuevo entorno.

AULA DE REFERENCIA

EXOSISTEMA: Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

CASA, CALLE, ETC. (ENTORNOS FUERA DEL CENTRO)

MACROSISTEMA: La correspondencia, en forma y contenidos, de los sistema de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustente estas correspondencias. CENTRO.

Según Bronfenbrenner:

(...) se considera que la capacidad de un entorno (...) para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro (Bronfenbrenner, 1987, p. 25).

Por este motivo, se entiende que, cuando modificamos estos entornos que de forma artificial, queda impuesto que favorecen la atención a la diversidad de los estudiantes con mayores dificultades y, cuanto más artificiales los hacemos, más excluidos se encuentran estos alumnos de la realidad que les acontece.

Se cree, que la organización existente en la realización de los apoyos que actualmente se imparte en educación secundaria, no solamente adolecen de cuestiones docentes para la mejora del alumnado, sino indudablemente, para la reducción de recursos especialistas o la organización menos costosa de los mismos.

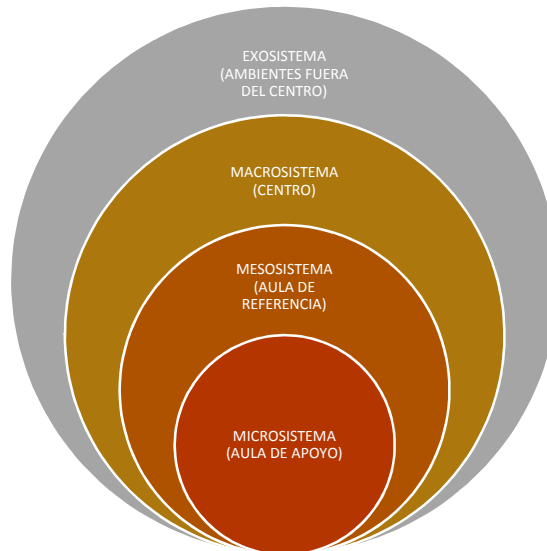
Aunque el término “ecológico” es conocido más por cuestiones relacionadas con “la naturaleza” coherente con el cuidado del medio-ambiente y la biosfera, no debemos confundir las cuestiones que se relacionan con el término “ecológico” y la escuela.

Lorenzo destaca la importancia del paradigma ecológico en el cambio que debe provocar en la fundamentación de las ciencias sociales (1996, p. 180): “(...) asentándose sobre unas bases no de explotación y de destrucción como hacen las visiones productivistas, sino de intercambio de asociación”. Lorenzo citando a Bronfenbrenner (1996, p. 188) resalta la parte holística de la “ecología” tal y como mostramos en la presente tesis: “«se halla en el punto

de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales»". Resalta el paradigma ecológico como el paradigma de la complejidad en una (1996, p. 196): "«causalidad compleja»".

Otra idea importante que recoge Lorenzo, 1996 es la de que la noción de "comunidad" pertenece al patrimonio ecológico, puesto que desde la primera guerra mundial el concepto central de ecología fue el de comunidad, por tanto parece adecuado escoger el enfoque ecológico como comunidad dentro de nuestra investigación, comunidad entendida como cambios del microsistema actual de las aulas de apoyo al mesosistema de las aulas de referencia, planteando una organización sin exclusiones, en donde los alumnos perciban las dificultades, derivadas de sus aprendizaje, de forma natural. Los errores forman parte del aprendizaje y construyen conocimientos nuevos. Conocimientos que sientan su base en la concepción del currículum, como describe Lorenzo (1996, p. 213): "(...) actividad trófica del ecosistema que nutre y centra todos los elementos de la organización ecosistémica". Los nutre en el intento de plantear las cuestiones básicas del mismo currículum para todos los alumnos en donde, las peculiaridades de cada uno de ellos, hacen que el currículum se desarrolle de forma personalizada. No se trata de que todos los alumnos aprendan de forma similar los mismos contenidos. Se trata de que todos los alumnos mantengan una constante de contenidos que les haga avanzar, no estancarse e incluirse dentro del mesosistema, pero que a su vez, no se vean fagocitados por el mismo, puesto que se construyen microsistemas dentro de los mesosistema que hacen personalizar los aprendizajes en función de las capacidades de cada estudiante.

GRÁFICO 13. CONTEXTO ECOLÓGICO TRADICIONAL PARA LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID.



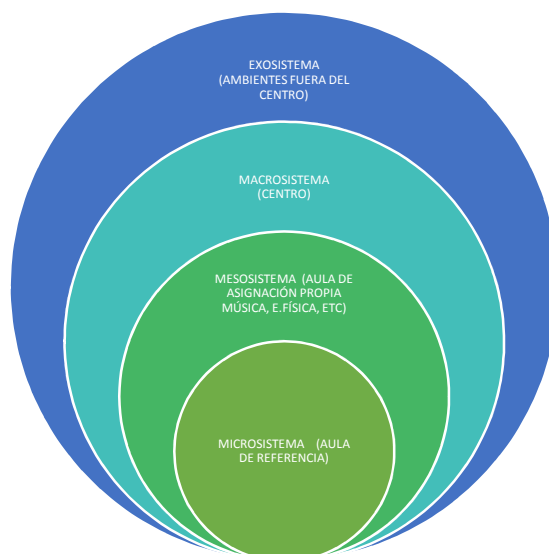
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LA TEORÍA DE BRONFENBRENNER

Por otro lado en base a la teoría de Bronfenbrenner (1987, p. 131): “Los diferentes tipos de entorno dan lugar a patrones distintivos de rol, actividad y relación para las personas que se convierten en participante de estos entornos”.

La intención en la investigación que nos acontecerá, en el apartado siguiente, se basa en el cambio del entorno de los alumnos con mayores dificultades a los entornos que comparten el resto de alumno de dichos centros, para que, el contexto sea lo más homogéneo posible, en relación con el resto de alumnos, y para que, se integren medidas en dichos centros que tiendan a la inclusividad.

La idea de entornos compartidos, es plasmada en el gráfico siguiente:

GRÁFICO 14. CONTEXTO ECOLÓGICO TRADICIONAL PARA TODOS LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LA TEORÍA DE BRONFENBRENNER

Por este motivo se propone que:

- “Las modificaciones realizadas en el microsistema de los alumnos con necesidades educativas especiales influyen en su microsistema, macrosistema y exosistema”.
- “Las transiciones ecológicas que se producen cuando la posición de los alumnos con mayores dificultades en su microsistema se modifica de manera más inclusiva hacia su mesosistema ocasionan una mejora en sus resultados académicos”.
- “Cuando se modifican los microsistemas de los docentes que atienden a la diversidad de manera inclusiva se produce un enriquecimiento docente, lo que ocasiona prácticas docentes inclusivas”.

El punto de partida y la motivación llevada a cabo, radica en los supuestos anteriores, como nos ilustra Bronfenbrenner, en relación a la obtención de los objetivos propuestos:

Habré logrado mi objetivo, no si se comprueba que las ideas presentadas son correctas precisamente, lo que es improbable, sino en el caso de que su investigación ofrezca una perspectiva nueva y reveladora para la comprensión científica de las fuerzas que dan forma al desarrollo de los seres humanos en el ambiente que viven, (Bronfenbrenner, 1987, p. 34).

Esta idea es compartida en el presente trabajo en su totalidad, se habrá conseguido el objetivo propuesto sí las conclusiones y resultados hallados ofrecen, para la comunidad científica, una base a futuros estudios.

2.4.2.2. Modelo Aula Compartida.

¿Por qué atender a la diversidad desde un enfoque ecológico?

Proyecto de atención a la diversidad en el área de Lengua Castellana y Literatura en un instituto de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid

El punto de partida del modelo de Aula Compartida estaría situado al inicio de un curso escolar, en él se incluye la herramienta de trabajo explicada en líneas anteriores y que se irá retomando según proceda. Se considera que, partiendo de la segunda parte de la proposición inicial que es retomada: “(...), *implementar medidas inclusivas de atención a la diversidad en la etapa señalada mediante una propuesta organizativa, favoreciendo una mejora académica y de satisfacción de los alumnos, así como una mejora docente*”, se debe ser capaz de sensibilizar al profesorado, lo que supone un gran reto en varios sentidos, puesto que debemos conocer la realidad de un centro de Educación Secundaria Obligatoria, y cuando se habla de conocer, se está haciendo alusión a la etapa educativa, a la organización, a la estructura tanto del centro en su conjunto como del profesorado y del alumnado. En este sentido, mi experiencia como Jefa de Estudios en uno de estos centros, favorece dicho conocimiento y nos acerca a una situación que ofrece un sentido realista de los centros públicos de la Comunidad de Madrid. Es cierto que, por otro lado, pudiera parecer que cuando hablamos de realidad en un centro, solo le aconteciera a ese centro, pero lo que también es cierto que, aunque la organización de un centro está relacionada con particularidades del mismo (situación, profesores, familias, alumnado...) hay todo un entramado de circunstancias comunes en todos los centros que garantiza este acercamiento como son, la generación de horarios, la estructura interna (claustros, departamentos, reuniones de coordinación, etc.), legislación, normativa que todos los centros públicos deben cumplir en los mismos plazos y casi con los mismos recursos. Todas estas similitudes hacen que en la práctica, si organizamos una intervención realista conforme a horarios, coordinaciones, alumnado, profesorado, sea cual sea el centro en el que nos encontremos, podamos llevarla a cabo, excepto por una salvedad, que tanto el profesorado,

como el alumnado así como los equipos directivos tengan una predisposición a avanzar, a dejar de lado prejuicios y perjuicios adquiridos y poco fundamentados, tengan voluntad, ganas de alcanzar de lo que tanto y tanto hablamos en esta profesión “Calidad Educativa”. Si estas actitudes se consolidan, se puede llevar con éxito el método en cualquier institución independientemente de las personas que lo organicen o pongan en práctica.

En esta búsqueda incansable de proponer una solución a lo que Echeita (2010), llamó “*paradoja de la situación de Alejandra*”, es en donde hemos encontrado la motivación para determinar que en los centros de educación secundaria obligatoria, en donde nos sentimos parte integrante de los mismos, debía existir una solución para que cualquier Alejandra, Alberto, Héctor... no tuvieran que atravesar la misma situación:

La primera y, sin lugar a dudas, más doliente *paradoja* de su situación era que, la mayoría de aquellos que estaban obligados moralmente y por ley a “*encontrar la manera de educar satisfactoriamente a... Alejandra*” (administración educativa, inspección educativa, profesorado y orientadores, etc.), buscando en el centro deseado y elegido por sus padres un razonable equilibrio entre sus *necesidades de aprendizaje y progreso personal*, atendiendo a sus relaciones sociales y *sentimientos de pertenencia y participación* y, por lo tanto, a su *presencia* en las aulas y espacios comunes del centro escolar (pues así es como entendemos el significado profundo de lo que llamamos inclusión, Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008), eran éstos, como digo, los primeros en proponer que Alejandra abandonara el IES y se escolarizara en un Centro de Educación Especial (CEE), por cierto, a quince kilómetros de su domicilio. (Echeita, 2010, p. 4).

El sentido del presente modelo, basado en la atención a la diversidad de manera inclusiva, se manifiesta en no segregar a ninguna persona de dichos centros, por ninguna condición, se debe ser capaz de urdir, las estrategias necesarias para que Alejandra o Alberto o..., puedan seguir satisfactoriamente su escolarización en el centro que decidan. Esto, incuestionablemente, conlleva un esfuerzo por parte de los centros y los profesores, de forma inmediata, no dejar que pase más tiempo sin que la administración o cualquier otra institución alta actúe, se cree firmemente que en nuestra mano está no esperar y demostrar, una vez más, que si se atiende a la diversidad desde estos planteamientos mejoran los alumnos, a la par que sus profesores, el centro y la sociedad, en

resumidas cuentas mejoramos, crecemos, nos desarrollamos y nos implicamos TODOS.

1. Delimitación del problema de estudio

Se delimita el problema del presente estudio, gracias a los análisis realizados, lo que supone una confirmación de la hipótesis inicial, con la ayuda de los grupos de discusión, cuestionarios docentes y de centro, por lo tanto se concluye la *no implementación en grado alto de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid analizados en el presente estudio*, lo que ha ofrecido determinar algunas causas y necesidades relacionadas con la misma falta de implementación.

Por lo tanto, siendo coherentes con las proposiciones y estudios finalizados, es compromiso de la presente investigación la implementación de un sistema de organización docente, basado en dichas causas y necesidades halladas, que favorezca la atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid.

Las conclusiones, en relación a la investigación llevada a cabo en los cuestionarios docentes y de centro analizados, finalizaron en que:

- Los profesores no consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva.
- La atención a la diversidad de manera inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada docente con respecto a sus alumnos es concebida por cada profesor de manera positiva.
- La actitud ante la atención a la diversidad de manera inclusiva que cada docente mantiene es negativa.
- El grado de inserción activa del profesorado/alumnado en el centro es medio-bajo.

- La percepción de cada profesor sobre los cambios que deben producirse para atender a la diversidad de manera inclusiva es negativa.

Puesto que de dichas conclusiones, en relación a la investigación llevada a cabo en los grupos de discusión analizados, se extrajo que:

- El grado en que los participantes entendieron que, el centro donde imparten docencia o realizan sus prácticas, atiende a la diversidad de manera inclusiva es bajo.
- El grado en que los participantes consideraron que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se atienda a la diversidad de manera inclusiva fue bajo.
- El grado de actitud de los profesores hacia la atención a la diversidad, según nuestros participantes, se posiciona en bajo.
- El grado en que los participantes entienden que deben producirse cambios en relación a la atención a la diversidad es medio-alto.

Identificando las necesidades y causas del estudio, las cuales se organizan en:

Necesidades:

Relacionadas con la investigación de cuestionarios docentes y centro:

- Aclaración y modificación de la legislación referida a la atención a la diversidad.
- Falta de trabajo cooperativo.
- Falta de proyectos específicos sobre la atención a la diversidad de manera inclusiva.
- Mayor atención a los alumnos que presentan mayores dificultades.

- Falta de coordinación de la práctica docente.
- Falta de participación docente.

Relacionadas con la investigación de los grupos de discusión

- Formación relacionada con la atención a la diversidad y la inclusividad.
 - Aprendizaje cooperativo.
 - Reflexión sobre la propia práctica.
 - Experiencias directas y concretas.
 - Grupos de trabajo.
- Pocos recursos para atender a la diversidad de manera inclusiva.
- Necesidad de proyectos que atiendan a la diversidad de manera inclusiva. Con amparo de los equipos directivos.
- Organización docente basada en:
 - Aumentar la coordinación docente.
 - Aumentar el trabajo en equipo.
- Mayor atención docente para los alumnos de mayores dificultades.

Causas:

Relacionadas con la investigación de los cuestionarios docentes y de centro:

- La antigüedad en el centro donde imparten docencia los profesores.
- La especialidad por la que accedieron al cuerpo de profesores de secundaria en la función pública y la que determina la materia a impartir en un centro de educación secundaria obligatoria.
- Los grados bajos en atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria se generalizan para diversas

cuestiones relacionadas por un lado con la opinión que un docente confiere al centro en donde imparte docencia en relación a la cuestión de nuestra tesis con la actitud del docente y el modo en que afronta el cambio para atender a la diversidad de manera inclusiva y por otro la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes para atender a la diversidad de sus estudiantes de manera inclusiva y el grado de inserción activa de los mismos en el centro.

Relacionadas con la investigación de los grupos de discusión:

– *Formativas:*

- *Falta de formación pedagógica.*
- *Falta de aprendizaje práctico.*
- *Falta de reflexión sobre la práctica.*
- *Carencia de cursos formativos que integren teoría y práctica.*

– *Coordinación:*

- *Poca coordinación.*
- *Falta de colaboración.*
- *Falta de trabajo en equipo.*
- *Exceso de imposición.*
- *Falta de proyectos que promuevan la atención a la diversidad de manera inclusiva.*

– *Equipos directivos:*

- *Tener en cuenta la organización docente para que favorezca la atención a la diversidad de manera inclusiva.*

Por estos motivos, se propone la implementación de dicha organización en un centro público de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid, atendiendo a mejorar aquellas cuestiones susceptibles de serlo, en función de las cuestiones analizadas mediante las etapas anteriormente descritas (primera, segunda y tercera) incluidos en la presente tesis doctoral.

1.1. Problema de investigación

Las hipótesis planteadas se organizan en:

Hipótesis principales

- La implementación de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva en educación secundaria obligatoria favorece una mejora en los resultados académicos de los alumnos y en las relaciones de los profesores que se implican en ellas.

Hipótesis secundarias

Partiendo de la hipótesis 2 planteada por Bronfenbrenner (1987), referida a las estructuras interpersonales como contextos del desarrollo humano:

Quando una persona comienza a prestar atención a las actividades de otra, y viceversa, es más probable que lleguen a participar conjuntamente en esas actividades. Por lo tanto, las diadas de observación tienden a convertirse en diadas de actividad conjunta (Bronfenbrenner, 1987, p. 80).

En base a dicha hipótesis, referida a la ecología del desarrollo humano, se propone, en un nivel secundario, la escogida en esta investigación en relación al trabajo cooperativo de dos profesores en una misma aula (uno de ellos especialista en pedagogía terapéutica y otro en lengua castellana y literatura), para atender a la diversidad de manera inclusiva:

- Cuando un profesor empieza a prestar atención a las actividades de otro profesor, y viceversa, es más probable que lleguen a participar conjuntamente en esa actividad. Por lo tanto las relaciones de observación llegan a convertirse en relaciones de actividad conjunta.
- Cuando un alumno que presenta necesidades educativas especiales, comparte más tiempo en su aula de referencia con medidas de atención a la diversidad inclusivas, los resultados mejoran al igual que su satisfacción.

Definición de variables

Las variables que componen el presente estudio se dividen en, variable independiente, aquella que determina la causa, la que se manipula, en este caso es:

- “La implementación de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva dentro del aula de referencia”.

Y como variable dependiente, aquella que se observa influida por la variable independiente, es materializada en:

- “Las calificaciones académicas en la materia de Lengua Castellana y Literatura”.
- “El grado de satisfacción de los participantes en la experiencia del proyecto”.

2. Objetivos

Los objetivos de la investigación, en relación a la organización docente que favorezca la atención a la diversidad de manera inclusiva, se clasifican en:

Generales

- Determinar un modelo de organización docente, basado en necesidades y causas (de nuestra investigación), para los centros de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid que mejore las relaciones y resultados académicos de los alumnos.

Específicos

- Analizar los resultados académicos de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Analizar los resultados académicos de todos los alumnos.
- Valorar el grado de satisfacción del profesorado atendiendo a la diversidad de manera inclusiva.
- Valorar el grado de satisfacción del alumnado participante en el proyecto.
- Valorar, según los participantes docentes, si ha habido mejoras en su formación docente.
- Identificar los cambios que ha generado la propuesta en el centro educativo en donde se ha aplicado.

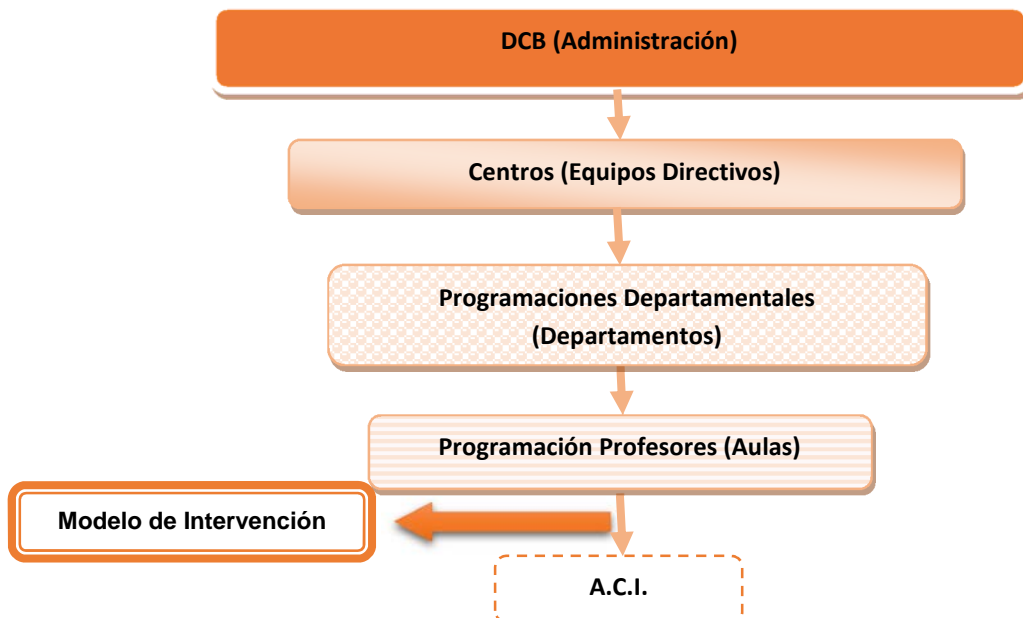
3. Diseño

Para encuadrar la investigación, se debe añadir, que la misma, se sitúa a continuación de las programaciones de aula que cada profesor realiza antes de comenzar el curso escolar, es ahí, una vez analizadas dichas programaciones, donde el Departamento de Orientación (maestros de pedagogía terapéutica) revisa la documentación relativa a los objetivos y contenidos para hallar formas individualizadas de aplicar los mismos.

La Sensibilización forma parte del modelo de investigación propuesto, conforma un método en sí mismo, un método de trabajo que comprende desde principios de curso hasta final del mismo.

Se considera que las adaptaciones curriculares son importantes en la medida en que se atiende a las personas de forma individualizada, en la medida en la que se personaliza la enseñanza, intentando encontrar mecanismos para que dichas personas, los alumnos, lleguen a comprender cuestiones relacionadas con la teoría y la práctica, para que de alguna forma, cuando los alumnos no lo sean, tengan buenos mecanismos para desarrollarse de una forma integral. Es por ello que, se cree en las adaptaciones para todos los alumnos sin excepción, pero también se cree que los procesos de cambio son más lentos de lo que se deseara y que, se deben cargar de peso las argumentaciones, para convencer de que hay diversas maneras de afrontar los aprendizajes de lo que se viene haciendo años atrás y que, en esta evolución, las claves, las tenemos nosotros, los profesores de los centros docentes, independientemente de los cambios que se produzcan a nuestro alrededor, si nosotros queremos iniciar proyectos tenemos los mecanismos necesarios para hacerlo.

GRÁFICO 15. EL LUGAR DE NUESTRA INVESTIGACIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El modelo que se propone, basa su realización en tres ejes de actuación en la práctica, organizados, para su posterior desempeño, de la siguiente manera:

- Implicación directiva.
- Implicación docente.
- Formación docente.
- Coordinación docente.
- Aplicación práctica: “Aulas compartidas”.

Se debe partir de un supuesto básico, se necesita la implicación docente.

Sobre la *implicación directiva*, se debe añadir que es el primer paso a realizar, para que se lleve a cabo una organización docente que favorezca la atención a la diversidad de manera inclusiva en un centro de educación

secundaria, es el compromiso adquirido por parte del equipo directivo del mismo, puesto que hay características que le son propias al mismo, que garantizar a principios de curso para que dicha atención se lleve a cabo. En el caso propuesto, a esa implicación se llega, en la exposición de la tarea que se quiso llevar a cabo, por la convicción del equipo directivo en que podría ser una buena medida para mejorar los resultados académicos de dichos alumnos que participaran en el proyecto.

Por ello el equipo directivo, a principios del curso 2014-2015, tuvo que:

- Dar prelación en los horarios de centro y docentes a aquellos profesores que quisieron participar en el proyecto, pertenecientes a dos departamentos (departamento de orientación y departamento de lengua castellana y literatura).
- Crear una hora semanal de reunión para todos los profesores integrantes en los respectivos departamentos.
- Agrupar a los alumnos de manera heterogénea.
- Crear agrupamientos flexibles (desdobles) en donde los profesores tuvieran elección para la composición de los alumnos que los integraron.
- El equipo directivo, comprometido con dicha tarea, formó parte de la formación posterior que se impartió en relación a la atención a la diversidad de manera inclusiva en dicho centro.

Sobre la *implicación docente* se añade que, a finales del curso 2013-2014 y principios del curso 2014-2015, se solicitó a los integrantes de ambos departamentos (lengua castellana y literatura y orientación), un compromiso para la participación en dicho proyecto. Tres docentes del departamento de lengua castellana y dos docentes del departamento de orientación quisieron participar en el mismo, con la excepción de la orientadora, que no lo hizo.

Sobre la *formación docente*, se propuso a los docentes de dicho centro participar en una formación docente, fuera de jornada escolar, por mediación del Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid-Este, en donde se creó un grupo de trabajo de 75 horas, repartidas a lo largo del curso 2014-2015, desde el mes de noviembre 2014 hasta el mes de mayo 2015. El grupo de trabajo fue denominado “Atención a la diversidad en el área de lengua castellana y literatura en E.S.O.” con registro de actividad 090 y en la modalidad de grupo de trabajo, lo que permitió que los participantes en el mismo determinaran el tipo de formación y elaboración de materiales que querían llevar a cabo en relación a la temática acordada. La coordinación de la actividad fue asumida por la investigadora principal de la presente tesis doctoral, miembro del departamento de orientación de dicho centro, en calidad de profesora de pedagogía terapéutica y jefa de estudios delegada del mismo. La formación recibida estuvo relacionada con las necesidades halladas en el presente estudio, en relación a qué es la atención a la diversidad y la educación inclusiva desde un terreno teórico, práctico y normativo, qué cuestiones se deben tener en cuenta para atender a la diversidad en educación secundaria, en qué consiste el trabajo cooperativo o colaborativo docente-docente, docente-discente y discente-discente, reflexión sobre la propia práctica en pasado, presente y futuro, propuestas para el trabajo práctico en las aulas compartidas y elaboración de materiales.

Sobre la *coordinación docente*, gracias a la implicación directiva, se otorgó a los miembros del proyecto una sesión semanal, dentro del horario lectivo, para coordinar el mismo, en cuestiones para llevar a cabo en la práctica, en donde se realizaron propuestas de aplicación práctica, con acuerdo de los miembros, para ejercerlas en las aulas.

Sobre la *aplicación práctica “aulas compartidas”*, se añade que, el compromiso adquirido por los participantes, implicó el ejercicio de la práctica

en conjunto por los profesores de la especialidad de lengua castellana y las profesoras de pedagogía terapéutica. Las clases participantes elegidas fueron los cursos de 2º de la E.S.O. en donde, para dicha materia, cada aula se desdoblaba, convirtiéndose en dos clases diferentes, para reducir al alumnado que en ellas se encontraba. Por cada desdoble, había asignado un profesor de la materia de lengua castellana. Los profesores de lengua castellana, pertenecientes al proyecto, decidieron agrupar en dichos desdobles a los alumnos que presentaban mayores dificultades, para que las profesoras de pedagogía terapéutica, fueran un recurso razonable dentro del mismo grupo. En dichos desdobles, se encontraban todos los alumnos pertenecientes a los programas de integración, compensación educativa y aquellos que presentaban dificultades de aprendizaje. El acuerdo al que se llegó fue que, de las 5 horas que un alumno de 2º E.S.O. debe recibir de la materia de lengua castellana y, de las 3 horas que un alumno que presenta dichas características, según nuestro sistema educativo, debe recibir mínimo dicha atención en aula de apoyo o de atención específica, se compartieran dos horas en el aula de referencia con los profesores de lengua castellana, trabajando en conjunto con las profesoras de pedagogía terapéutica en el mismo aula y a la vez, destinándose una hora de atención específica, por si el proyecto no funcionaba adecuadamente, poder atender individualmente a los mismos en el aula de apoyo.

Se debe añadir que, los alumnos que presentaban mayores dificultades de aprendizaje, independientemente de su diagnóstico, problemática o programa en donde la administración educativa les hubiera ubicado (integración, compensación educativa, dificultades de aprendizaje), fueron acogidos en un entorno de contenidos, objetivos y criterios de evaluación, lo más naturalizado, ecológico posible, es decir, atendiendo al propósitos y principios a la hora de realizar el proyecto y la presente investigación, se dispuso que, una medida más para que dichos alumnos no se sintieran desplazados, con respecto al resto de alumnos, era que el

material y los contenidos fueran similares a los enseñados en sus aulas de referencia, por lo que se decidió, por sus profesores, centro y familias, que los alumnos se alejaran lo menos posible del currículo de referencia para la materia y el curso al que pertenecían, por lo tanto los contenidos aprendidos fueron los mismos que el resto de los alumnos, pero con variaciones en cuanto a los niveles de dificultades o profundización en ellos. Este ejercicio de sinceridad académica, favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje para los alumnos y sus profesores, lo que hizo que el sentimiento de pertenencia al grupo fuera mayor y que la coordinación pedagógica fuera adecuada.

Este trabajo se realizó a finales del curso 2013-2014, con la intención que al inicio del curso 2014-2015, en el que se dispuso dicho proyectos, se tuvieran las herramientas adecuadas que el proceso fuera lo más inclusivo posible.

3.1. Instrumentos

3.1.1. Grupos cooperativos docentes

Serán utilizados, para valorar la opinión de los docentes sobre el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro elegido, un cuestionario de valoración del proyecto dirigido a los docentes participantes en el mismo y las transcripciones de la valoración final del grupo de trabajo, iniciadas a partir del cuestionario nombrado, en donde se observará el grado de satisfacción que obtuvieron los docentes en la aplicación del mismo, a partir de las cuestiones planteadas.

3.1.2. Calificaciones en el área de lengua castellana y literatura.

Haciendo uso de las calificaciones de los alumnos, cedidas por los profesores y el centro elegido en la presente investigación, se realizará una valoración de las calificaciones obtenidas en los desdobles, en donde se aplicó la medida de atención a la diversidad de manera inclusiva, en donde los profesores de lengua castellana y literatura y las profesoras de pedagogía terapéutica, realizaron un trabajo cooperativo y coordinado en conjunto en las clases de lengua castellana para los grupos de 2º E.S.O.

Realizaremos la prueba estadística T de Student y Shapiro-Wilcoxon, con el programa estadístico SPSS. V.15. para muestras relacionadas, con la intención de valorar los resultados académicos de los grupos en donde se aplicó la medida inclusiva en comparación con los resultados académicos de los mismos alumnos un año atrás (2013-2014) en la materia de lengua castellana y literatura sin medidas inclusivas, con la intención de valorar si la implementación de dicha medida favoreció una mejora en los resultados académicos.

3.1.3. Diarios.

Los diarios formarán parte de las herramientas de trabajo propuestas. Estos diarios, darán lugar a observaciones realizadas por la investigadora que forma parte de la plantilla docente y del proyecto como coordinadora del mismo, con la intención de valorar las indicaciones valiosas para la investigación.

3.1.4. Encuestas discentes.

Se realizará, al final de la experiencia, un cuestionario destinado a los alumnos, en donde se valorará el grado de satisfacción obtenido a partir de la

implementación de la misma. En dicho cuestionario, será valorado el grado de satisfacción de los alumnos con mayores dificultades y del resto.

4. Validación

La validación que se realizó, se organiza en dos aspectos fundamentales:

- Validación cualitativa: Validación ecológica (grupo de trabajo y cuestionarios discentes).
- Validación cuantitativa: Validación estadística con ayuda del programa SPSS. V.15. a través del test de contrastación de hipótesis para dos muestras dependiente o apareadas para lo que nos serviremos de las pruebas t de Student-Fisher y Shapiro-Wilcoxon.

Se supone que el ambiente propiciado (aula de referencia en lugar de aula de apoyo), para los alumnos que presentan mayores dificultades, va a favorecer una mejora en sus resultados académicos y un mayor grado de satisfacción e inclusión dentro del centro, así como para el resto de alumnos.

Fundamentaremos, con mayor detalle, las validaciones llevadas a cabo:

- *Validación cualitativa*

Para la realización de la validación cualitativa, es interesante nombrar a Bronfenbrenner (1987), cuando se refiere a la validez ecológica, como la medida en la que el ambiente que experimenta un sujeto en una investigación tiene la característica que el investigador piensa, así añade:

Esto significa que ya no es sólo deseable sino fundamental en toda indagación científica sobre la conducta y el desarrollo humano, que se tenga en cuenta el modo en que los sujetos del estudio percibieron e interpretaron la situación de la investigación (...) *por lo menos* algún conocimiento de la definición de la situación que da el sujeto (Bronfenbrenner 1987, p. 49).

En la investigación propuesta, la validez ecológica de la misma será analizada a través de las transcripciones de los docentes pertenecientes al proyecto investigado, así como los cuestionarios creados para ello y a través de los cuestionarios de satisfacción de la experiencia destinados a los discentes que pertenecieron al mismo.

La intención de dicho análisis radica en, observar a nivel cualitativo sí la experiencia, más allá de los datos aportados por la implementación de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva o no entre los participantes, mejoran los resultados académicos, debemos conocer sí dicha experiencia ha sido satisfactoria por los participantes de la misma.

– *Validación cuantitativa*

En la validación de los datos cuantitativos se debe añadir que será utilizado el programa estadístico SPSS. V. 15., en la realización del “Test de hipótesis: comparación de medias” para ello Visauta, B. (2007, p. 96): “Este procedimiento tienen como finalidad calcular una serie de estadísticos (...) de una o más variables (...) para los distintos valores, niveles o categorías de una o más variables”.

Dentro de la comparación de medias se realizará la prueba para dos muestras con datos relacionados o apareados como refiere Visauta, B. (2007, p. 100): “(...) se trata de comparar la hipótesis nula de la no existencia de diferencias significativas entre las medias de dos muestras, (...) con datos apareados”. En el caso que nos ocupa, la elección nos viene dada por nuestro tipo de muestra, un grupo de 46 alumnos en dos situaciones diferentes por el curso escolar y las medidas de atención a la diversidad recibidas, para lo cual nos serviremos de la prueba o supuesto de normalidad de Shapiro-Wilcoxon (prueba no paramétrica) por el

número de sujetos de la misma ($N < .50$) y del cálculo estadístico de La *t* de Student-Fisher (cociente entre las diferencias de medias y el error estándar de estas diferencias, para un nivel de significación del 95% o por debajo de 0.05, es decir un error igual o menor del 5%) para determinar, si existen diferencias relevantes entre las medias del grupo de alumnos elegido en relación a sus resultados académicos en la materia de lengua castellana y literatura, antes de la atención a la diversidad (1º E.S.O) de manera inclusiva y después de la misma (2º E.S.O).

5. Selección de participantes

La muestra fue seleccionada en función de unos criterios específicos:

- Un centro de educación secundaria obligatoria: SIES Carpe Diem, situado en Colmenar de Oreja. Centro rural de la Comunidad de Madrid.
- Una adscripción pública.
- Un equipo directivo sensibilizado con el modelo de Aula Compartida.
- Dos departamentos específicos, determinantes de destrezas indispensables: Lengua Castellana y Literatura (3 profesores) y Orientación Escolar (2 profesoras).
- Un nivel educativo completo (el mismo curso y todos los grupos de ese curso educativo): 2º curso de educación secundaria obligatoria, 3 líneas (curso A, curso B y curso C).

Por otro lado, el hecho de que la investigadora (de dicha investigación), estuviera integrada en la plantilla de un centro que cumpliera dichas características, facilitó la tarea, puesto que formó parte del proyecto en esa doble vertiente, como docente y como investigadora, teniendo recogido, en un diario, el control de la situación de la investigación.

Por lo que, finalmente, se decidió escoger un instituto público que imparte educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Madrid-Este.

La selección de los docentes fue el departamento de lengua castellana y literatura y el departamento de orientación del centro, por entender que quienes trabajan con los alumnos de mayores dificultades académicas eran las profesoras de pedagogía terapéutica, porque quisimos elegir una de las materias que la administración considera fundamental para la impartición del apoyo educativo (lengua castellana y matemáticas) y en último lugar dos de los tres profesores que eligieron formar parte de la implementación del modelo Aula Compartida, formaron parte el curso anterior del proyecto piloto descrito en la segunda parte de nuestra investigación relativa a los instrumentos utilizados mediante la observación.

Es importante recordar que la elección de la materia de Lengua Castellana y Literatura, para la implementación del modelo, estuvo motivada por ser considerada una de las materias esenciales favorecedoras de destrezas futuras para los alumnos, Jacobs (2014, pp. 44-45) añade que el trabajo en las cuatro capacidades leer, escribir, hablar y escuchar hace que: “Cuando las personas han adquirido un nivel de competencia en estas capacidades, se convierte en funcionalmente alfabetizado”, lo que ocasiona un recursos, futuro, muy valioso en la vida de los estudiantes.

Por lo tanto, una vez definidos los departamentos de la investigación, se propuso, a los miembros de los mismos, la participación en el proyecto. La selección de los profesores, por otro lado, estuvo clasificada entre los profesores que impartían clases a los alumnos que tenían mayores dificultades, que los que no lo hacía, es decir, puesto que el centro únicamente contó con una profesora a jornada completa como especialista en pedagogía terapéutica y otra profesora que dedicaba a esta ocupación 7 horas, por ostentar el cargo de jefa de estudios del centro elegido en la investigación, los recursos eran limitados, por lo que para que todos los alumnos del centro recibieran la atención del modelo propuesto, y el horario de dichas profesoras quedara repartido equitativamente, se decidió que en la

materia de Lengua Castellana y Literatura, que ya era desdoblada por el centro para mejorar la ratio y los resultados académicos de la misma, que en uno de los desdobles de cada clase elegida para el estudio se incluyera a todos los alumnos de los grupos que tuvieran dificultades de aprendizaje, pertenecientes a cualquiera de la clasificaciones para organizar dichos apoyos que nombra la administración (integración, compensación educativa, dificultades de aprendizaje). Esta acción permitió impartir el programa de forma satisfactoria, con los recursos existentes en el centro pero, por otro lado, constituyó los grupos, que en principio habían sido designada de forma heterogénea por el equipo directivo, de forma más homogéneos de lo que hubiera sido deseable, fue una solución a la falta de recursos en relación con la atención a la diversidad que dispensó la administración para dicho centro, aun siendo conocedora de la aplicación del proyecto en el centro.

Por lo tanto, y finalmente, participaron del departamento de lengua castellana 3 profesores y del departamento de orientación dos profesoras de pedagogía terapéutica.

De la muestra de alumnos, se seleccionó a todos los cursos de 2º de la E.S.O. de dicho centro, puesto que el número de alumnos que comprendían mayores dificultades, en un 80%, pertenecían a dicho curso.

La muestra contó con 46 alumnos, en edades comprendidas desde los 13 hasta los 16 años, organizados en tres grupos:

2º A: 18 alumnos

2º B: 14 alumnos

2º C: 14 alumnos

En estos grupos, ya comentado anteriormente, se realizaban desdobles en la materia elegida para la investigación, quedando cada grupo reducido en número de alumnos.

Los alumnos, de distintos grupos en donde se implementaron medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva y en donde se ubicaron al 100% de alumnado de dichos grupos con dificultades académicas, quedaron organizados de la siguiente manera:

2º A: 18 alumnos de los cuales 2 están oficialmente incorporados a uno de los programas de apoyo educativo que la administración dispone.

2º B: 14 alumnos de los cuales 7 están oficialmente incorporados a uno de los programas de apoyo educativo que la administración dispone.

2º C: 14 alumnos de los cuales 4 están oficialmente incorporados a uno de los programas de apoyo educativo que la administración dispone.

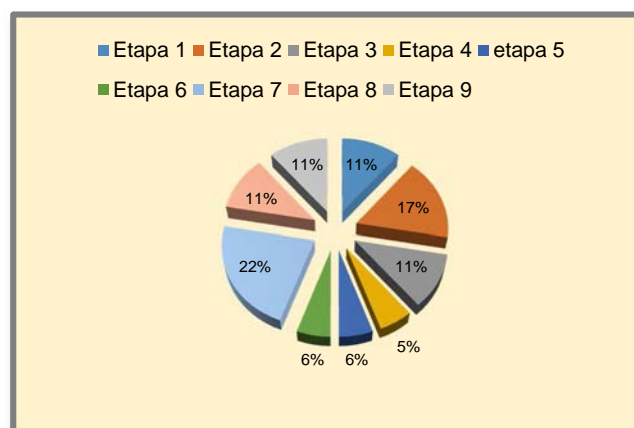
6. Fases y cronograma

Para analizar el proceso seguido en dicha investigación, es preciso nombrar a Casas et. al. (2003, p. 144), quienes añaden las siguientes etapas en el proceso investigador, las cuales han sido adaptadas a la presente investigación, modificando la etapa 6 y 7 en relación al estudio planteado:

1. Identificación del problema. El comienzo de esta etapa se realizó en el año 2012, con la realización del Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía, bajo la tutorización de la Doctora Dña. Carmen Sabán Vera. Se trabajó en las necesidades de la etapa educativa investigada, en relación a la atención que recibían los alumnos con mayores dificultades, ya expuesta en investigaciones anteriores dentro del presente trabajo de investigación.
2. Determinación del diseño de la investigación. El comienzo de dicha etapa se encuentra situado durante el curso escolar 2013-2014, en donde se dispusieron los grupos que se convino investigar y en donde se realizó el compromiso con el centro y los profesores que integraban el

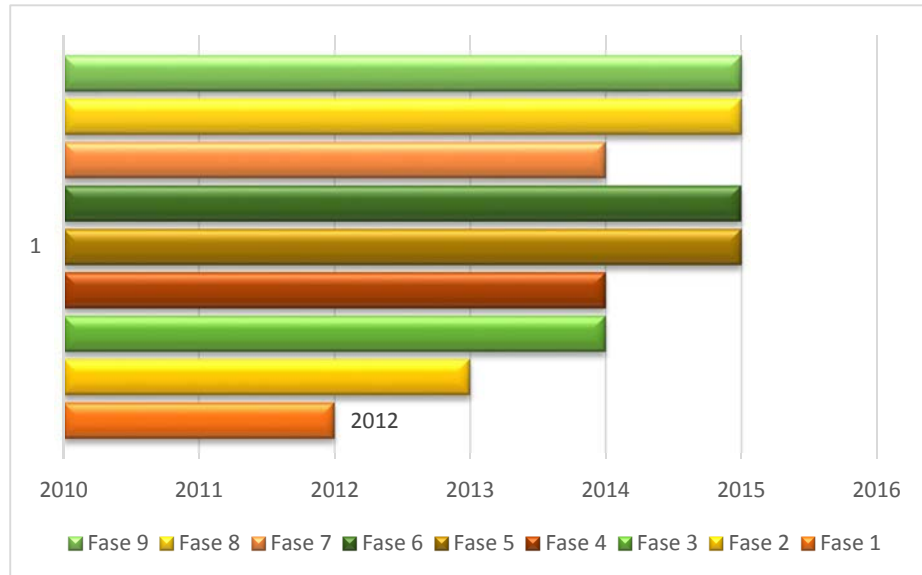
- departamento de lengua castellana y literatura y el departamento de orientación.
3. Especificación de la hipótesis. Fue concreta la hipótesis de trabajo, durante el curso 2014-2015, cuando se comenzó con el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva y se observó que los grupos de alumnos mejoraban su aprendizaje durante la primera evaluación del curso académico citado.
 4. Definición de las variables. Coincidiendo con la especificación de la hipótesis, fueron definidas las variables durante el mismo curso escolar.
 5. Selección de la muestra. La muestra fue seleccionada al inicio del curso escolar 2014-2015, al observar que el mayor número de alumnos matriculados en secundaria, con mayores dificultades, pertenecían al curso de 2º de dicha etapa.
 6. Diseño de la investigación. Durante el año 2015, se configuró el diseño final de la misma.
 7. Puesta en práctica. El proyecto comenzó en septiembre del año 2014.
 8. Obtención y tratamiento de datos. A mediados del año 2015.
 9. Análisis e interpretación de resultados. A mediados del año 2015.

GRÁFICO 16. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN PROYECTO INCLUSIVO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. MODELO AULA COMPARTIDA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

GRÁFICO 17. CRONOGRAMA PROYECTO INCLUSIVO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. MODELO AULA COMAPARTIDA



TERCERA PARTE

Valoración e interpretación de resultados

Se determina un apartado destinado a los resultados de la investigación, con la intención de realizar un proceso meditado, que lleve a recopilar la información recabada en anteriores apartados, que haga, más comprensible, el proceso realizado hasta el momento.

Se han recabado los resultados para una comprensión asequible de cada apartado, con la intención de llevar un hilo conductor que oriente el proceso reflexivo del trabajo presentado.

Dicho hilo conductor, concluye en el presente apartado que recopila la información descrita hasta el momento.

La utilización de una metodología mixta, a lo largo de la presente investigación deja abiertos caminos que, aunque puedan parecer antagónicos, se tiene el convencimiento de que ayudan, en la medida en la que podemos obtener resultados cualitativos y cuantitativos, a enriquecer nuestras conclusiones finales.

En un intento por realizar el análisis de resultados hallados se aplica, en palabras de Gibbs (2012, p. 76), lo que se hace llamar la Teoría fundamentada: “Su foco central se pone en generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis nueva a partir de los datos, en contraposición a la comprobación de teorías específicas de antemano”. Dicho intento por otro lado, quizá haya llevado a la utilización de la versión pragmática de la misma teoría, como argumenta Barbour (2013, p. 158): “(...) reconoce la necesidad de una declaración de foco de intención”.

En cualquier caso, de los resultados extraídos se ha construido conocimiento nuevo en base al existente. Nuestras conjeturas iniciales se han presentado enriquecidas por los distintos análisis extraídos, desde la perspectiva cualitativa a través de los grupos de discusión dispuestos y la observación participante se han ejecutado informes basados en relatos realistas y confesionales que han permitido generar o confirmar categorías imprescindibles en la investigación. Por otro lado, la perspectiva cuantitativa ha

generado la refutación o no de las conjeturas cualitativas, así como información, a través de los distintos cuestionarios realizados, vital para el desarrollo de la presente investigación.

3.1.

Resultados

3.1.1. RESULTADOS EN RELACIÓN AL EJE PRIMERO DE LA INVESTIGACIÓN: plano teórico, análisis

Marco teórico: Análisis evolutivo, análisis normativo y estado de la cuestión

A modo de síntesis, será realizada una descripción de los resultados, más destacados, en la investigación terminológica de los conceptos de Educación y Educación Inclusiva.

La investigación fue basada en el análisis terminológico de ambos conceptos, en las definiciones realizadas por 94 autores desde 1792 hasta 2014, resaltando que las características más importantes que definen los términos señalados fueron:

- Educación:
 - Intencionalidad.
 - Conducción.
 - Influencia.
 - Individual.

- Educación inclusiva:
 - Intencionalidad.
 - Influencia.
 - Proceso/actitud.
 - Conducción.
 - Socialización.
 - Perfeccionamiento.

3.1.2. RESULTADOS EN RELACIÓN AL EJE SEGUNDO DE LA INVESTIGACIÓN: plano teórico y práctico. Necesidades y causas

Queda dividida, esta sección, en tres apartados correspondientes a las tres etapas desarrolladas en el marco metodológico de la presente investigación:

1. Apartado A: Primera etapa. Cuestionarios docentes y equipos directivos.
2. Apartado B: Segunda etapa. Tres grupos de discusión.
3. Apartado C: Tercera etapa. La observación

Conforme a la estructura de la tesis doctoral, se comienza a realizar una recapitulación, de cada uno de los apartados correspondientes a la segunda parte de la misma, para hacerlos más comprensibles:

1. *Apartado A: Primera etapa de la investigación*

A lo largo del presente apartado, se expondrán los resultados extraídos de dos instrumentos de trabajo utilizados en la investigación, los cuales se detallan a continuación:

- a) *Encuesta dirigida a equipos directivos de centros públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid.* El objetivo de dichas encuestas es extraer información (cualitativa y cuantitativa) a modo de entrevista escrita sobre situaciones relacionadas con la atención a la diversidad, en dichos centros, en el uso y disposición de los recursos personales y organización de alumnos. Las mismas, han sido seleccionadas de diferentes Direcciones de Áreas Territoriales organizadas en:

- Dirección de Área Territorial Madrid-Capital: 7 centros participantes.
- Dirección de Área Territorial Madrid-Este: 6 centros participantes.
- Dirección de Área Territorial Madrid-Sur: 1 centro participante.

b) *Encuesta dirigida a docentes de centros públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid.* Cuyo objetivo se fundamenta en recabar información (cualitativa y cuantitativa), sobre variables categóricas generales y específicas. Las mismas, han sido repartidas en diferentes Direcciones de Áreas Territoriales, organizadas de la siguiente manera:

- Dirección de Área Territorial Madrid- Capital: 45 profesores participantes.
- Dirección de Área Territorial Madrid- Este: 50 profesores participantes.
- Dirección de Área Territorial Madrid- Sur: 8 profesores participantes.

El objetivo final de dicho análisis, es relacionar los datos extraídos de los dos cuestionarios, para aportar una información más valiosa y ajustada a la realidad, en relación a las necesidades y causas en la atención a la diversidad de la etapa de educación secundaria obligatoria, impartida en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid.

Por lo tanto, la estructura del análisis de los datos, que será comentada a continuación, se basará en estudiar:

- 1º. Análisis descriptivo de resultados afines con las respuestas relacionadas de los centros. Para el conocimiento de los mismos en relación a la atención a la diversidad en un plano organizativo.

2º. Análisis descriptivo de resultados relacionados con las respuestas extraídas de los docentes, en donde se separa dos tipos de información:

- General: Datos personales de los docentes
- Específica: Respuestas relacionadas con los bloques de contenidos de interés para la investigación, sobre cómo se atiende a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria.

Con la finalidad de valorar, sí los docentes conciben que se atiende a la diversidad de manera inclusiva en los centros donde imparten docencia.

3º. Análisis de relaciones establecidas a partir de las variables propuestas, relacionando las variables dependientes con las independientes. Con el fin de extraer relaciones entre las características docentes y la atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria.

1.1. Análisis descriptivo de centros

Al realizar un análisis descriptivo, de las encuestas, relacionadas con los centros, hacemos referencia a aquellas cuestiones afines con los recursos personales que cuentan los centros de educación secundaria para atender a la diversidad de sus estudiantes, con la intención de determinar necesidades en dicha etapa. Al igual, se cometió, determinadas cuestiones relacionadas con la organización de grupos y alumnos para visualizar sí la forma de organización es heterogénea y flexible que ayude a atender a la diversidad de todos los estudiantes de manera inclusiva. Por este motivo, se quiso indagar en los datos y preguntas siguientes:

– Recursos Personales:

- Equipo Directivo: Los datos ofrecidos por los equipos directivos de cada centro, correspondiente a la muestra, comprende los siguientes recursos personales:

TABLA 35. RECURSOS PERSONALES CENTROS EQUIPOS DIRECTIVOS

MUESTRA	DIREC.	J.ESTU	SECRE.	ALUMNOS
CENTRO 1	1	2	1	675
CENTRO 2	–	–	–	–
CENTRO 3	1	3	1	850
CENTRO 4	1	1	1	937
CENTRO 5	1	3	1	1825
CENTRO 6	1	2	1	733
CENTRO 7	1	1	1	315
CENTRO 8	–	–	–	–
CENTRO 9	1	1	1	290
CENTRO 10	1	2	1	550
CENTRO 11	1	4	1	872
CENTRO 12	1	1	1	775
CENTRO 13	1	2	1	537
CENTRO 14	1	3	1	–

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Tal y como muestra la tabla anterior, el único miembro del equipo directivo que varía en función de los alumnos que tenga matriculado un centro educativo, es la figura del jefe de estudios. Se puede observar, como los recursos que la administración facilita a los centros educativos, por los datos ofrecidos por la muestra seleccionada, son variados, no conforman un patrón específico. El único patrón que se entiende que contiene, es el aumento de jefes de estudios por número mayor de alumnos matriculados en un centro educativo, pero también se observa que no hay un criterio establecido, se propone un ejemplo; si se observa la tabla anterior se puede relacionar el centro 1 con el centro 3, en donde los miembros de los equipos directivos son similares, exceptuando la figura de los jefes de estudios en función de los alumnos matriculados en donde, prestando atención se observa que, en el primer caso los alumnos

matriculados son 675 y en el segundo 850, por lo se puede concluir que, en una diferencia de 175 alumnos la administración dispone un jefe de estudios más. Pero si se analiza el centro 4 y 5, con los alumnos 937 y 1825 respectivamente matriculados, sorprende que el recurso del jefe de estudios no aumente igual que lo hizo en el primer ejemplo que se propuso (centro 1 y 3).

- Departamento de Orientación: El resultado de la tabla que se expone a continuación, contiene los datos ofrecidos por los equipos directivos de los centros de secundaria, en relación a los departamentos de orientación de los mismos.

TABLA 36. RECURSOS PERSONALES CENTROS DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

MUESTRA	ORIENTADOR	PROFESOR P.T.	PROFESOR A.L.	PROFESOR P.T.S.C.	PROFESOR COMPE.	ALUMNOS
CENTRO 1	1	1	0	0.5	0.5	675
CENTRO 2	–	–	–	–	–	–
CENTRO 3	–	–	–	–	0	850
CENTRO 4	2	3	1	–	1	937
CENTRO 5	2	1	0	0.5	0.5	1825
CENTRO 6	1	1	0	0.5	1	733
CENTRO 7	1	1.3	0.5	–	2	315
CENTRO 8	1	2	0	–	8	–
CENTRO 9	1	1.5	0	0	0	290
CENTRO 10	1	1	0	0	0	550
CENTRO 11	1	1.5	0	–	0.5	872
CENTRO 12	1	1	–	–	–	775
CENTRO 13	1	2.3	0	–	0.5	537
CENTRO 14	1	2	0	–	1	–
TOTAL	13	17,5	1.5	1.5	14	8359

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La tabla relacionada con los recursos que comprende la muestra seleccionada en relación al departamento de orientación, ofrece una variedad de datos interesantes que resaltar. En todos los centros de la muestra de dicha investigación, exceptuando los que no han contestado a este dato, se establece uno u dos

orientadores en función del número de alumnos. Para los profesores (P.T.) de la especialidad de Pedagogía Terapéutica en los centros de secundaria se establece una media de un profesor y medio aproximadamente, si atendemos a que en secundaria es la etapa educativa en donde, como se comentó en el marco teórico y empírico de la presente investigación, hay menos formación pedagógica, este dato es de resaltar puesto que dichos maestros atienden a los alumnos diagnosticados con informe psicopedagógico de necesidades educativas específicas. Por lo que se observa, en los datos extraídos, la figura de dicho profesor no se garantiza para todos los alumnos que integran el centro o para los primeros cursos, sino que es más bien, una figura excepcional dentro del mismo. Si se observa la figura del profesor especialista en (A.L) Audición y Lenguaje, la misma queda reducida prácticamente a la mínima expresión, puesto que únicamente en tres centros de los 14 analizados cuentan con dicho recurso. Con la figura del profesor de compensación educativa (Compe.), es más que inusual que en la etapa de educación secundaria, que es la etapa en donde se ocasiona más fracaso escolar, únicamente un centro cuente con 8 profesores de esta especialidad, mientras que en el resto de centros o no existe esa figura o queda muy reducida, no podemos olvidar que los alumnos que se benefician de esta medida con este profesor específico, son alumnos que mediante informe psicopedagógico se especifica que por circunstancias socio-económicas de ellos y sus familias y por desfase curricular de al menos dos años, estos alumnos recibirán dicho apoyo escolar. La figura de un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad queda muy reducida, de 14 centros que componen la muestra seleccionada, solo se encuentra un profesional y medio que cumpla dichas funciones.

- Profesores: Los datos ofrecidos por los equipos directivos de la muestra seleccionada, ofrecen la diferencia entorno a profesores con número de alumnos matriculados en los centros de secundaria.

**TABLA 37. RECURSOS PERSONALES
CENTROS PROFESORES**

MUESTRA	PROFESORES	ALUMNOS
CENTRO 1	-	675
CENTRO 2	-	-
CENTRO 3	67	850
CENTRO 4	73	937
CENTRO 5	124	1825
CENTRO 6	63	733
CENTRO 7	36	315
CENTRO 8	56	-
CENTRO 9	28	290
CENTRO 10	45	550
CENTRO 11	70	872
CENTRO 12	62	775
CENTRO 13	53	537
CENTRO 14	59	-

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Así se observa que el número de profesores varía en función del número de alumnos matriculados en el centro, con diferenciaciones más o menos proporcionales en función del aumento de alumnos.

- Organización:

- Líneas y desdobles: Los datos ofrecidos por los equipos directivos de los centros que componen la muestra del estudio, ofrece la posibilidad de realizar una comparativa entre las líneas que oferta un centro y los desdobles que realiza.

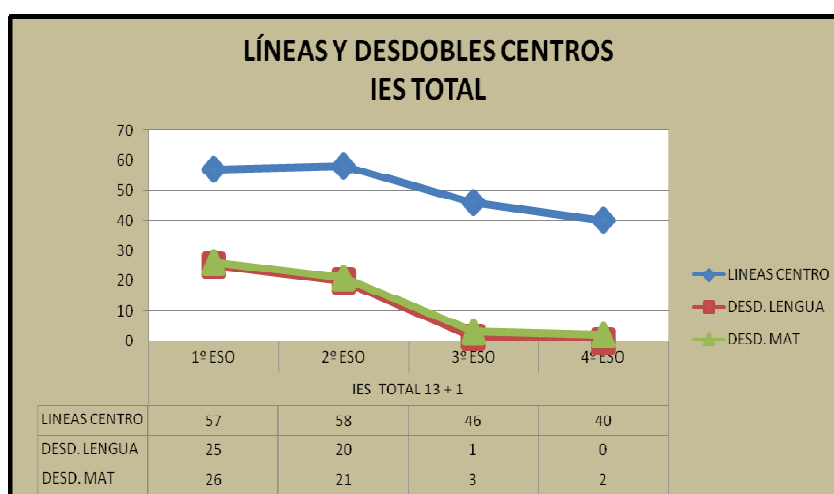
Por líneas que oferta un centro de secundaria, se puede entender el número de grupos que compone cada curso educativo, es decir, sí un centro tiene en 1º de la E.S.O. 4 grupos (A, B, C y D)

entonces se añade que dicho centro, para primero de secundaria, es de línea 4.

Aclarado este término, se realiza la observación correspondiente en la tabla que se expone a continuación:

TABLA 38. LINEAS Y DESDOBLES CENTROS. IES TOTAL

	IES TOTAL LÍNEAS Y DESDOBLES			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
LINEAS CENTRO	57	58	46	40
DESD. LENGUA	25	20	1	0
DESD. MAT	26	21	3	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Se observa, en la tabla y la gráfica anterior, que no todos los cursos de los primeros cursos, (1º y 2º) de la etapa de educación secundaria, están desdoblados en las materias de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas (como marca la legislación educativa), hay un número muy elevado de centros que acogen esta medida, de desdoblar una clase en dos mitades homogéneas (en número de alumnos), para que puedan ser impartidas por dos profesores diferentes, reduciendo el número de alumnos de esas materias a la mitad. Como se puede observar dicha medida casi

no se lleva a cabo en 3º y 4º de secundaria, puesto que implica un número elevado de profesores para implantarla.

- Preguntas cerradas con observaciones. Se recoge las respuestas de los centros, en relación a las preguntas cerradas, que fueron realizadas:

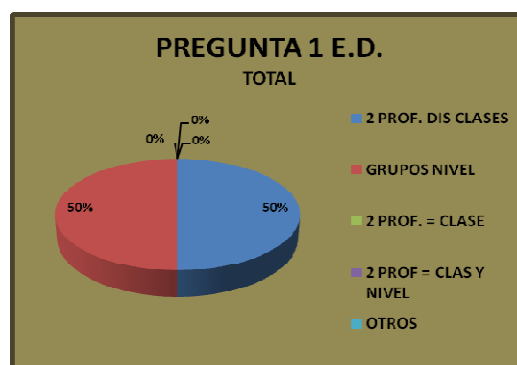
1. **¿Cómo se organizan los desdobles en tu centro?**

La pregunta fue contestada por todos los centros de la muestra seleccionada, dividiendo, a los mismos, en dos formas de organizar los desdobles en un centro de secundaria; una de ellas dividiendo la clase por la mitad y dotando a una misma clase de dos profesores, quienes en aulas diferentes imparten la materia, y otra forma relacionada con los grupos de nivel, agrupaciones homogéneas de alumnos en función de su capacidad en la materia.

TABLA 39. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 1.

GRÁFICO 18. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 1.

	2 PROF. DIS CLASES	GRUPOS NIVEL	2 PROF. = CLASE	2 PROF = CLAS Y NIVEL	OTROS
TOTAL	6	6	0	0	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como se puede observar en la tabla y gráfica anterior, tanto las agrupaciones en donde se realiza un desdoble de una clase por la

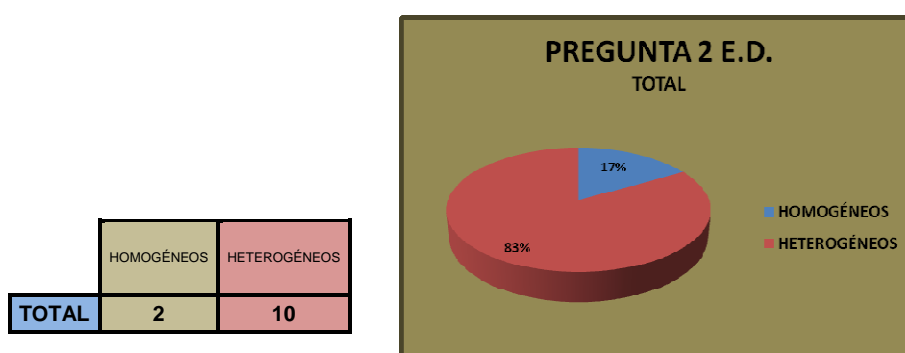
mitad y cada profesor imparte docencia a esa mitad en un aula diferente 50 %, como las agrupaciones de nivel de capacidad en una materia o asignatura 50%, son las técnicas más aplicadas para organizar los desdobles en dicha etapa. No hay ningún planteamiento diferente, en ninguno de los centros de la muestra seleccionada.

2. Las agrupaciones de alumnos que realiza el equipo directivo son (en este apartado nos referimos a las agrupaciones de alumnos por expediente académico, sexo, niveles de competencia curricular).

A los equipos directivos que compusieron dicha muestra, se les ofrecían dos opciones para responder a esta cuestión: grupos homogéneos o heterogéneos. Las respuestas fueron las siguientes:

TABLA 40. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 2.

GRÁFICO 19. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 2.



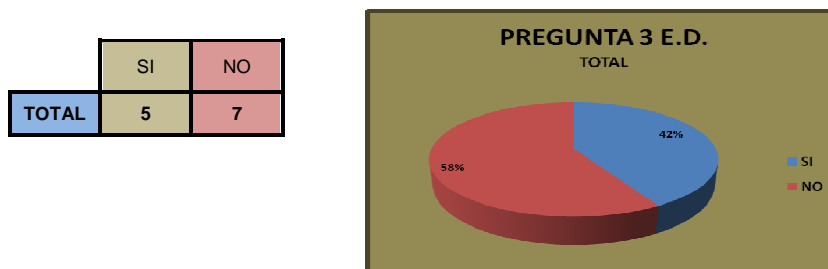
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Para un 83 % de los centros, sus agrupaciones eran heterogéneas. Esta cuestión inquieta y conduce a un interrogante: ¿Cómo se pueden realizar agrupaciones heterogéneas cuando en la pregunta anterior los alumnos eran organizados en grupos de nivel?

3. En algún curso, durante el mandato del equipo directivo, ¿Se ha llevado a cabo la organización de los alumnos (desdobles) de manera diferente a la que se organiza ahora?

TABLA 41. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 3.

GRÁFICO 20. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 3.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Resulta inquietante observar que, en más del 58 % de los equipos directivos de los centros que compusieron la muestra, no se planteaban cambiar su sistema de organización discente.

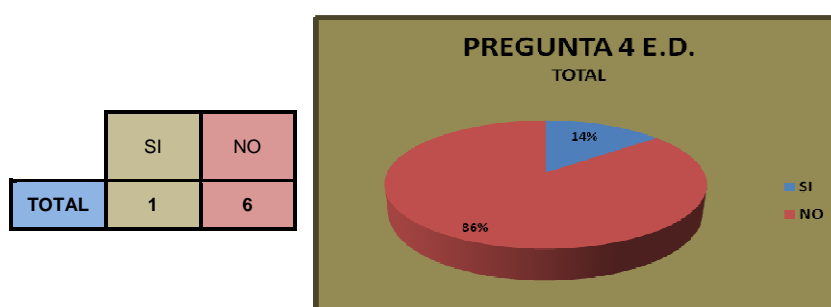
Lo que se enlaza, incuestionablemente, con la pregunta número 4.

4. En caso de haber contestado de manera negativa a la pregunta nº 3 ¿Les gustaría realizar otro tipo de agrupamientos en el centro? ¿Cómo serían esos agrupamientos?

Un 86 % de los centros respondieron que no les gustaría realizar otro tipo de agrupamientos, por lo que se desprende que aunque en la pregunta 3, lo hubieran pensado en algún momento, en realidad no quieren cambiar el sistema de organización docente.

TABLA 42. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 4.

GRÁFICO 21. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 4.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

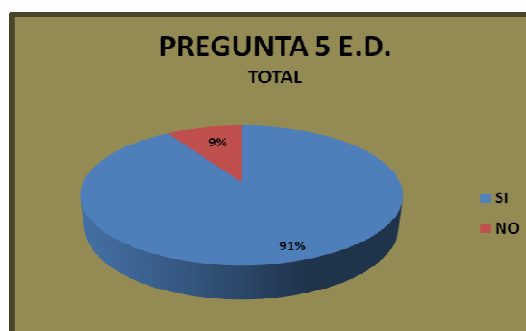
5. ¿Creen que la legislación actual vigente confiere a los centros autonomía para gestionar las agrupaciones de alumnos?

Por otro lado, están convencidos de que los centros tienen autonomía para gestionar las agrupaciones en un 91 % respondiendo que, les gustaría que existieran más desdobles en materias como inglés, al igual que dotar de mayor número de recursos personales, para poder gestionar más desdobles.

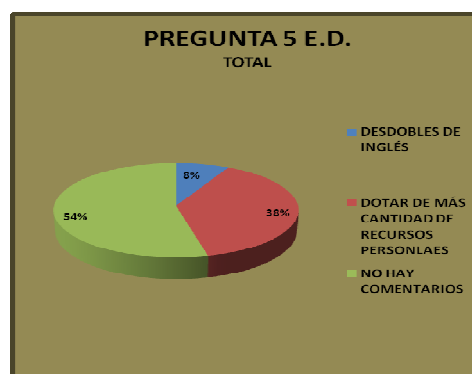
TABLA 43. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 5.

GRÁFICO 22. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 5.

	SI	NO
TOTAL	10	1



	PROPUESTAS Y COMENTARIOS		
	DESDOB. DE INGLÉS	DOTAR MÁS DE RECURSOS PERS.	NO HAY COMENT.
TOTAL	1	5	7



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

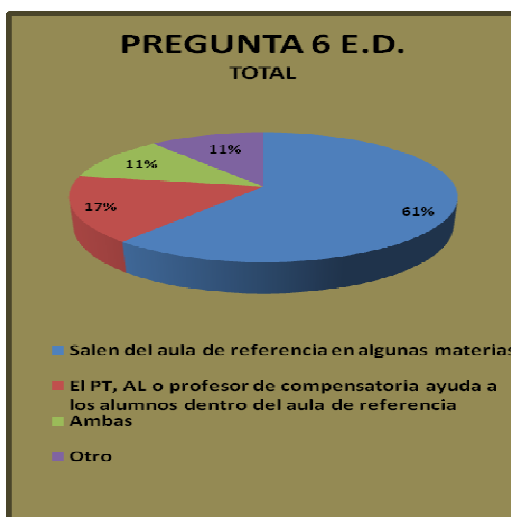
6. La organización de los alumnos con necesidades educativas especiales, que pertenecen al programa de integración del centro es:

En relación a la organización de los alumnos con necesidades educativas especiales la organización en un 61 %, habitual es aquella en que los alumnos, que las comprenden, salgan de su aula de referencia y se dirijan a sus aulas específicas con profesores especialista.

TABLA 44. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 6.

	Salen del aula de referencia en algunas materias	El PT, AL o profesor de compensatoria ayuda a los alumnos dentro del aula de referencia	Ambas	Otro
TOTAL	11	3	2	2

GRÁFICO 23. ENCUESTA EQUIPO DIRECTIVO. PREGUNTA 6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

1.2. Análisis descriptivo de variables categóricas docentes

El análisis de variables categóricas está compuesto por dos tipos de variables:

- Variables categóricas generales
 - Datos personales de los docentes.
- Variables categóricas específicas
 - Dimensiones-bloques que organizan la encuesta docente.

Dicho análisis tiene una misión muy concreta, ayudar en la obtención de necesidades en la etapa de educación secundaria obligatoria en relación a la atención a la diversidad, necesidades que derivan en que dicha atención pueda ser más inclusiva.

1.2.3. Generales

En relación a las categorías relacionadas con las variables docentes generales, se refieren a los datos de carácter personal extraídos de los docentes al inicio del cuestionario. Los mismos, son concernientes a su contexto circunstancial, en una etapa que comprende dos periodos:

- Curso 2013-2014: 5 centros y 4 cuestionarios docentes.
- Curso 2014-2015: 9 centros y 99 cuestionarios docentes.

Como resultado, se extrajo una muestra de 14 centros públicos de educación secundaria obligatoria y 103 profesores de la misma etapa educativa.

Dichos datos generales, ajustados al contexto circunstancial (variables categóricas generales), están organizados en:

1.2.3.1. Contexto circunstancial

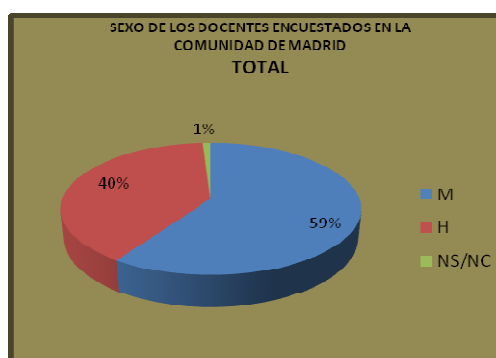
– **Sexo de los docentes encuestados en la Comunidad de Madrid:**

El análisis realizado para el género de los encuestados, determina una muestra encabezada por mujeres en más de la mitad de los encuestados, lo que proporcionó una visión, usual, de los docentes puesto que en la mayoría del gremio de docentes el género que predomina es el femenino. Aunque sí obtenemos datos del manual de la Comunidad de Madrid, "Datos y cifras de la educación 2014-2015", se observa que estas diferencias en cuanto a género en educación secundaria obligatoria son menores que en primaria, aunque sigue habiendo un índice elevado de profesoras en lugar de profesores.

TABLA 45. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. SEXO

	SEXO		
	H (Hombres)	M (Mujeres)	NS/NC
TOTAL	41	61	1

GRÁFICO 24. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. SEXO.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Por lo tanto, a la vista de los datos reflejados en el gráfico anterior, la muestra de hombres sería de un 40 % y mujeres de 59 % a excepción de un encuestado que no respondió a dicho dato.

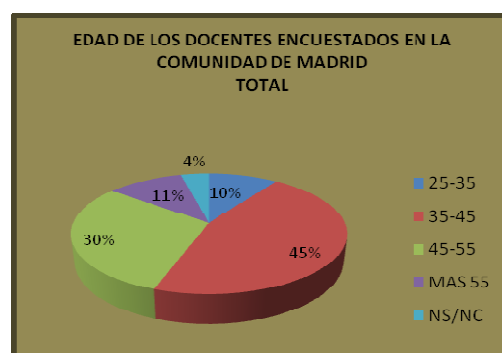
– **Edad de los docentes encuestados en la Comunidad de Madrid:**

La edad de los docentes, que participaron en la realización de los cuestionarios, está comprendida entre los 25 años hasta más de 55 años de edad.

TABLA 46. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. EDAD.

	EDAD				
	25-35	35-45	45-55	MÁS 55	NS/NC
TOTAL	10	47	31	11	4

GRÁFICO 25. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. EDAD.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Observando el gráfico anterior, se advierte que la mayoría de la muestra obtenida, en la investigación, comprende una edad de entre los 35 y los 45 años de edad, con un 47% de la muestra total. Muy cercanos a ellos, se encuentran los participantes de la muestra con una franja comprendida entre los 45 y los 55 años de edad, lo que supondría un 31 % de la muestra en total. Sumando estos dos porcentajes, se puede concretar que la gran mayoría de la muestra, un 78 % del total, está comprendida en una edad entre los 35 y los 55 años.

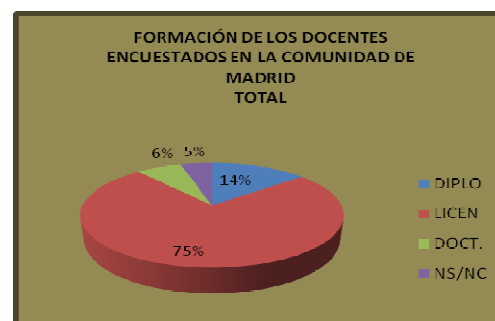
– **Formación de los docentes encuestados en la Comunidad de Madrid:**

En cuanto a la formación de los docentes que participaron en el desarrollo del cuestionario observamos que, la mayoría de los mismos tienen un nivel formativo como licenciados en un 75%.

TABLA 47. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. FORMACIÓN.

GRÁFICO 26. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. FORMACIÓN.

	FORMACIÓN			
	DIPLO (Diplomados)	LICEN (Licenciados)	DOCT. (Doctores)	NS/NC
TOTAL	15	80	7	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El resto de participantes, de la muestra, se sitúan en dos extremos, un 14 % de docentes que imparten docencia en institutos de educación secundaria son maestros, mientras que un 6 % de los mismos tienen una formación de post grado.

Por lo que la formación académica de los docentes, en su inmensa mayoría es de licenciados, conforme a lo establecido en la legislación que normativiza el ejercicio de puestos docentes en dicha etapa.

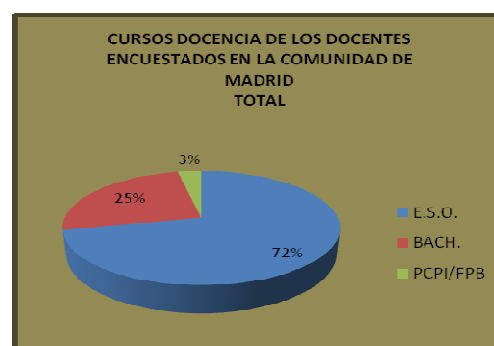
– ***Cursos docencia de los docentes encuestados en la Comunidad de Madrid:***

La muestra seleccionada se compuso en una mayoría, un 72 % de docentes que impartían docencia en la etapa de educación secundaria obligatoria.

TABLA 48. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. CURSOS DOCENCIA

GRÁFICO 27. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. CURSOS DOCENCIA

	CURSOS DOCENCIA		
	E.S.O.	BACH.	PCPI/FPB
TOTAL	89	31	4



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Aunque observando la muestra total, un 25 % de la misma conjugaba esta docencia con la impartición de clase en bachiller y un 3 % en formación profesional básica o en programas de cualificación profesional inicial.

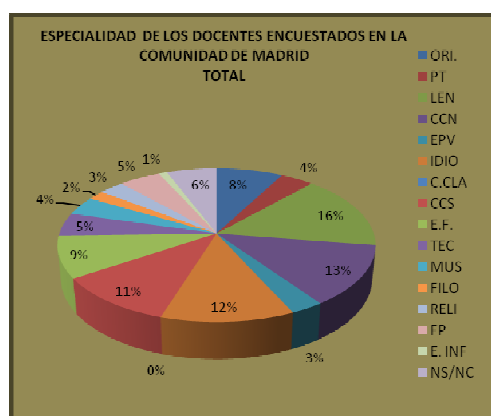
– **Especialidad de los docentes encuestados en la Comunidad de Madrid:**

Las especialidades de los docentes de la muestra seleccionada son muy amplias, se realizará una aclaración sobre las acotaciones que hemos determinado para cada especialidad:

TABLA 49. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. ESPECIALIDAD

GRÁFICO 28. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. ESPECIALIDAD

ESPECIALIDAD DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID																
	ORI.	PT	LEN	CCN	EPV	IDIO	C.CLA	CCS	E.F.	TEC	MUS	FILO	RELI	FP	E. INF	NS/NC
TOTAL	8	4	16	13	3	12	0	11	9	5	4	2	3	5	1	6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Acotaciones categóricas especialidad:

- ORI.: Orientación.
- PT.: Pedagogía terapéutica.
- LEN.: Lengua castellana y literatura.
- CCN.: Ciencias naturales.
- IDIO.: Lenguas extranjeras (inglés y francés).
- EPV.: Educación plástica y visual.
- C.CLA.: Clásicas.
- CCS.: Ciencias sociales.
- E.F.: Educación física.

- TEC.: Tecnología.
- MUS.: Música.
- FILO.: Filosofía.
- RELI.: Religión.
- FP.: Formación profesional.
- E.INF.: Educación infantil.
- NS/NC.: No sabe, no contesta.

En cabeza, la especialidad más destacada de la muestra sería docentes de la especialidad de Lengua castellana y literatura en un 16 %, seguidos de Ciencias naturales con un 13 %, de Idiomas con un 12 %, Ciencias sociales con un 11 %, Educación física con un 9 % y por último Orientación con un 8 % de participación en la muestra.

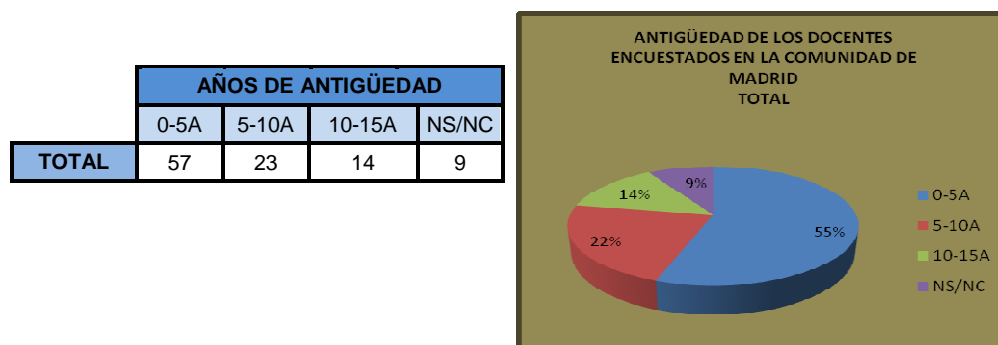
Por lo que se puede añadir que la muestra es amplia, representando a cada departamento establecido en la etapa de educación secundaria.

– ***Años de antigüedad en el centro de los docentes encuestados en la Comunidad de Madrid:***

En relación a los años de antigüedad de los participantes de la muestra en el centro, se observa que la mayoría, un 55 % oscila entre 0 a 5 años de antigüedad en el mismo.

TABLA 50. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. ANTIGÜEDAD CENTRO

GRÁFICO 29. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. ANTIGÜEDAD CENTRO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Seguido de docentes con una antigüedad, en dichos centros, entre 5 a 10 años en un 22 % y de entre 10 a 15 años en un 14 %. Por lo que se puede añadir que la mayoría de los docentes de la muestra tienen un conocimiento del centro suficiente, no estando el mismo lo suficientemente asentado en sus vidas diarias y sus rutinas a lo largo del tiempo para que el análisis realizado se separe de cuestiones de inercia docentes.

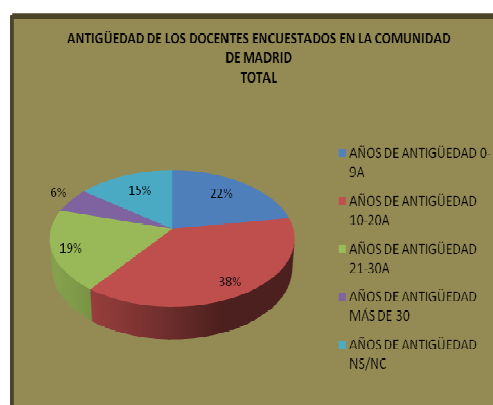
– ***Años de antigüedad en el cuerpo de los docentes encuestados en la Comunidad de Madrid:***

La muestra escogida, para la investigación en relación a los años de antigüedad que los docentes tienen en el cuerpo que representan en la función pública mayoritariamente, es de entre 10 a 20 años en un 38 % de la muestra total.

TABLA 51. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. ANTIGÜEDAD CUERPO

GRÁFICO 30. VARIABLE CATEGÓRICA GENERAL. ANTIGÜEDAD CUERPO

	AÑOS DE ANTIGÜEDAD				
	0-9A	10-20A	21-30A	MÁS DE 30	NS/NC
TOTAL	23	39	20	6	15



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Seguido muy de cerca de docentes con antigüedad de entre 0 a 9 años en un 22 % del total de la muestra y de docentes entre 21 a 30 años de antigüedad en el cuerpo en un 19 %. Por lo que se puede concretar que la mayoría de la muestra se encuentra situada en un rango de antigüedad de entre 0 a 30 años en un 79 %, por lo que la experiencia docente de la muestra seleccionada contribuye al conocimiento del trabajo docente en dicha etapa.

1.2.3.2. Específicas

Antes de mostrar los resultados extraídos de las variables específicas planteadas en la presente investigación, se debe añadir que se ha establecido, dependiendo de las respuestas de los docentes, una clasificación que posiciona a cada uno de ellos y a cada centro por ende, en general en tres grados de atención a la diversidad de manera inclusiva que se ha clasificado como media, alta y baja, es decir el grado en que los docentes consideran que atienden a la diversidad de manera inclusiva, ellos mismos, y el centro en general según su visión. Por este motivo obtendrán:

- Grado Bajo: Los docentes o el centro atiende a la diversidad de todos sus alumnos de manera inclusiva.
- Grado Medio: Los docentes o el centro no atienden a la diversidad de todos los estudiantes de manera inclusiva.
- Grado Alto: Los docentes o el centro no atiende a la diversidad de manera inclusiva.

Por ello, una vez comentado el porcentaje de cada uno de los bloques se añadirá la posición en la que se encuentran conforme a esta clasificación basada en el estudio teórico (de la investigación) y entendiendo que, en la escala de valoración de cada uno de los ítems o preguntas, los docentes pueden elegir entre 5 respuestas diferentes concibiendo que a mayor puntuación extraída, por cada participante de la encuesta, mayor grado de atención a la diversidad consideran que demuestran en su docencia. Por lo que se han valorado sus respuestas conforme a esta escala:

- Siempre / Excelente: valor dispuesto 5 puntos.
- Casi siempre / Muy Bueno: valor dispuesto 4 puntos.
- A veces / Bueno: valor dispuesto 3 puntos.
- Casi nunca / Regular: valor dispuesto 2 puntos.
- Nunca / Malo: valor dispuesto 1 punto.
- Ninguna respuesta señalada: valor dispuesto 0 puntos.

El resultado de cada encuesta se organiza por las dimensiones-bloques, por lo que es calculado en función de ellos, realizando una escala general quedando configurada de la siguiente manera:

TABLA 52. CLASIFICACIÓN PUNTUACIÓN DIMENSIONES-BLOQUES

Bloques	Bloque 1			Bloque 2			Bloque 3			Bloque 4			Bloque 5		
Escala nº	18-42	43-66	67-90	17-39	40-62	63-85	17-39	40-62	63-85	19-43	44-69	70-95	14-32	33-51	52-70
Escala Cualit.	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A
Sujetos	4	66	33	5	46	52	2	42	59	7	59	37	24	63	16

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El efecto de dicho cálculo adolece a la adicción de las respuestas mínimas y máxima de cada bloque de contenidos, y su posterior división entre las franjas atención a la diversidad alta, media o baja, lo que otorga el resultado de la separación homogénea entre cada una de las clasificaciones.

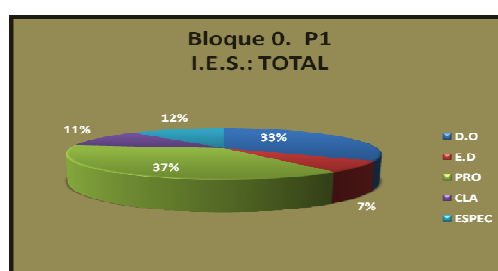
– **Bloque 0: El centro (preguntas abiertas categorizadas)**

- A la primera pregunta **¿Quiénes se ocupan de atender a la diversidad en tu centro?** Las respuestas de los docentes de todos los centros fueron:

TABLA 53. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 1.

Bloque 0. P1	I.E.S. TOTAL				
	D.O (Departamento de Orientación)	E.D (Equipo Directivo)	PRO (Proyectos)	CLA (Clases)	ESPEC (Especialistas)
	47	10	53	16	17

GRÁFICO 31. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 1.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

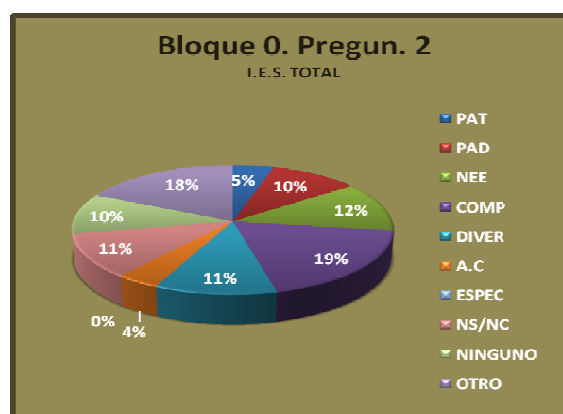
Lo que refleja la tabla y gráfica anterior, es que en opinión de los docentes, quienes mayoritariamente se ocupan de atender a la diversidad en el centro son los profesores en un 37 %, seguidos muy de cerca por el departamento de orientación en un 33 %. Sorprende que los docentes hagan distinción entre los especialistas y el departamento de orientación dotando de dicha responsabilidad en un 12 % a dichos especialistas (profesores de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y compensación educativa, entre otros), puesto que dichos especialistas pertenecen a dicho departamento sin trabajar por separado.

- A la pregunta **¿Hay algún proyecto específico para atender a la diversidad en tu centro?** Las respuestas de los docentes de todos los centros fueron:

TABLA 54. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 2.

Bloque 0. P2	I.E.S.: TOTAL									
	PAT (Plan de acción tutorial)	PAD (Plan de atención a la diversidad)	NEE (Necesidades educativas especiales)	COMP (Compensatoria)	DIVER (Diversificación)	A.C (Adaptación curricular)	ESPEC (Especialistas)	NS/NC	NINGUNO	OTRO
	6	13	16	24	14	5	0	14	13	23

GRÁFICO 32. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 2.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Mayoritariamente los docentes entienden que con un 19 % el proyecto específico para atender a la diversidad es a través de la compensación educativa, seguido de otros proyectos o programas con 18 %, de las necesidades educativas especiales con un 12 %, en un no saben o no contestan, se observa un 11 % seguido de los programas de diversificación con un 11 % y por último del Plan de Atención a la Diversidad que hay obligatoriamente en cada centro con un 10 % igualado con ninguna medida realizada, en relación al tema planteado, en el mismo porcentaje.

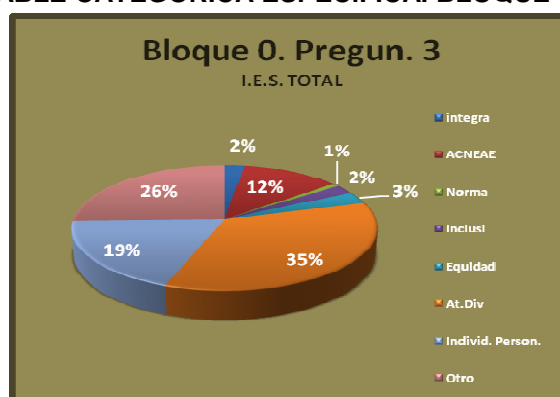
Es significativo observar que el porcentaje mayor de atención a la diversidad lo comprenda, según el profesorado de cada centro, el programa de compensación educativa que se destina únicamente para alumnos que por su situación socio-económica desfavorable familiar y por un desfase curricular de más de dos años, previo informe psicopedagógico, son admitidos en el mismo.

- A la pregunta *¿Qué te sugiere la palabra atención a la diversidad?* Las respuestas de los docentes de todos los centros contestaron:

TABLA 55. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 3.

Bloque 0. P3	I.E.S.: TOTAL							
	integra (Integración)	ACNEAE (Alumnos con necesidades)	Norma (Normalización)	Inclusi (Inclusión)	Equidad	At.Div (Atención a la diversidad)	Individ. Person. (Individualización, personalización)	Otro
	3	15	1	3	4	44	24	32

GRÁFICO 33. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 3.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Se observa que, las respuestas mayoritarias de los participantes en el cuestionario señalan que la palabra atención a la diversidad les sugiere a los docentes el mismo término "Atención a la diversidad" en un 35 %, seguido de otros términos no homogéneos en un 26 %, y en un 19 % individualización, personalización. Por último dichos participantes relacionan dicho término con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en un 12 %.

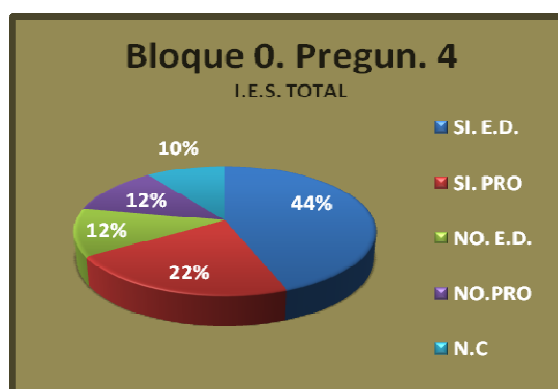
Sorprende que solo un 2 % de ellos, señalen que el término les sugiere inclusión educativa.

- A la pregunta **¿El equipo directivo plantea proyectos para atender a la diversidad? ¿Y los profesores?** Las respuestas de los docentes de todos los centros contestaron:

TABLA 56. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 4.

Bloque 0. P4	I.E.S.: TOTAL				
	SI. E.D. (Equipo Directivo)	SI. PRO (Profesores)	NO. E.D. (Equipo Directivo)	NO.PRO (Profesores)	N.C (No sabe, no contesta)
	85	42	23	23	19

GRÁFICO 34. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 4.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

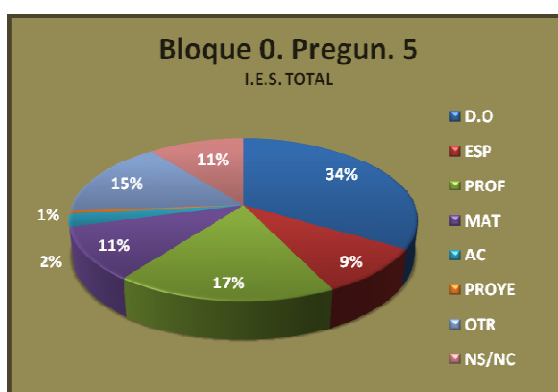
Las respuestas de los docentes a las dos cuestiones es que los equipos directivos sí plantean proyectos para atender a la diversidad en un 44 %, mientras que los profesores los plantean en un 22% (la mitad que los equipos directivos). En relación a la opinión en negativo, los docentes opinan que tanto los profesores como los equipos directivos no plantean dichos proyecto en el mismo porcentaje un 12 % para ambos.

- A la pregunta **¿Con qué recursos cuenta tu centro para atender a la diversidad?** Las respuestas de los docentes de todos los centros contestaron:

TABLA 57. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 5.

Bloque 0. P5	I.E.S.: TOTAL							
	D.O (Departamento de orientación)	ESP (Especialistas)	PROF (Profesores)	MAT (Matemáticas)	AC (Adaptación curricular)	PROYE (Proyectos específicos)	OTR (Otros)	NS/NC (No sabe/No contesta)
	54	15	28	17	4	1	25	17

GRÁFICO 35. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 5.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Mayoritariamente los docentes opinan que el recurso mayor, con el que cuenta su centro para atender a la diversidad, es el Departamento de Orientación con un 34 %, seguido de los profesores en un 17 % y de otros recursos en un 15 %.

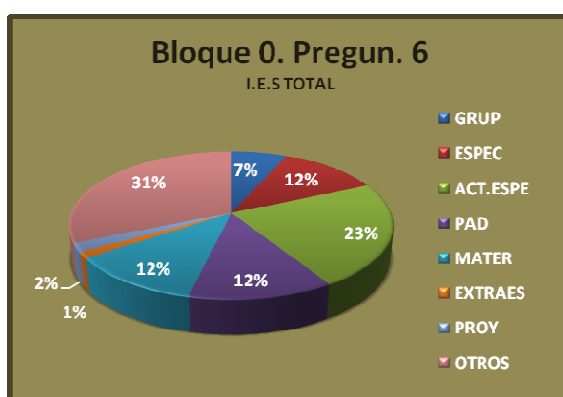
Llama la atención que un 11 %, no sepa o no responda a dicha cuestión.

- A la pregunta **¿Cómo ayudas a los alumnos para que se adapten al centro?** Las respuestas de los docentes de todos los centros fueron:

TABLA 58. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 6.

Bloque 0. P6	I.E.S.: TOTAL							
	GRUP (Grupos)	ESPEC (Especialistas)	ACT.ESPE (Actividades especiales)	PAD (Plan de atención a la diversidad)	MATER (Materias)	EXTRAES (Extraescolares)	PROY (Proyectos)	OTROS
	10	18	35	19	18	2	3	48

GRÁFICO 36. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 6.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En opinin de los docentes, las ayudas destinadas para que los alumnos se adapten al centro, provienen de otras cuestiones sin especficas y sin homogeneizar en un 31 %, seguida de actuaciones especficas de los docentes en un 23 %. El Plan de Atencin a la Diversidad de los centros, sigue sin ser una de las primeras medidas para organizar dicha adaptacin con un respaldo de un 12 %.

- A la pregunta ***¿Conoces la legislación que regula la atención a la diversidad en nuestro Sistema Educativo? En caso afirmativo ¿Consideras que la legislación existente en referencia a la atención a la diversidad es suficientemente clara? ¿El centro te proporciona esta información?*** Las respuestas de los docentes de todos los centros contestaron:

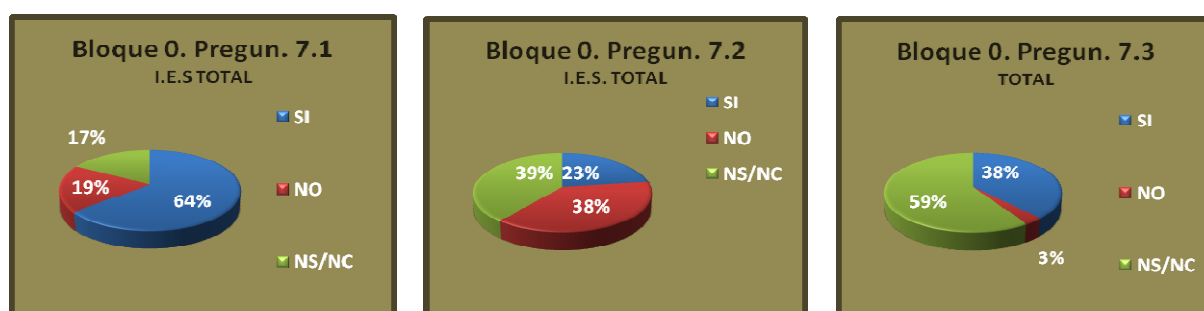
TABLA 59. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 7.

Bloque 0. P7.1	I.E.S.: TOTAL		
	SI	NO	NS/NC
	60	18	16

Bloque 0. P7.2	I.E.S.: TOTAL		
	SI	NO	NS/NC
	21	35	36

Bloque 0. P7.3	I.E.S.: TOTAL		
	SI	NO	NS/NC
	38	3	59

GRÁFICO 37. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 0. PREGUNTA 7.



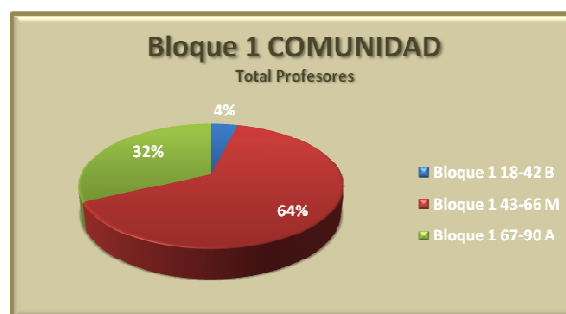
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los docentes consideran que, mayoritariamente en un 64 % conocen la legislación en relación a la regulación de la atención a la diversidad. Por otro lado, consideran en un 38 % que la legislación no es suficientemente clara al respecto. Por último opinan que el centro sí les proporciona la información en un 59 %.

– **Bloque 1: Comunidad**

- Las respuestas de los docentes de todos los centros en relación a la dimensión-bloque "Comunidad" han sido:

GRÁFICO 38. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1. COMUNIDAD.



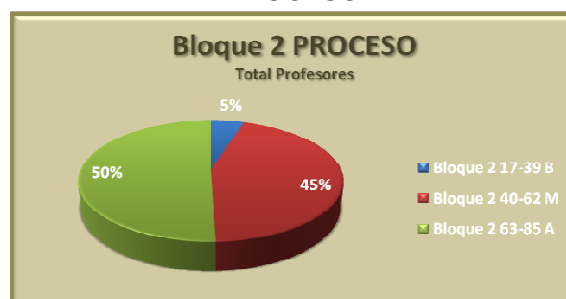
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En un 64 % los docentes con sus respuestas estarían en un grado medio de atención a la diversidad de manera inclusiva, teniendo en cuenta a la comunidad educativa, es decir el grado en que los profesores consideran que el centro atiende a la diversidad de manera inclusiva es medio.

– **Bloque 2: Proceso**

- Las respuestas de los docentes de todos los centros han sido:

GRÁFICO 39. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2. PROCESO.



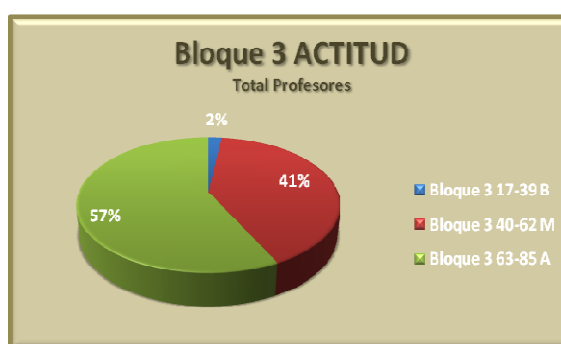
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El grado, en el que los profesores consideran que su proceso de enseñanza-aprendizaje atiende a la diversidad de manera inclusiva, es medio-alto en un 50 %.

– **Bloque 3: Actitud**

- Las respuestas de los docentes de todos los centros han sido:

GRÁFICO 40. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3. ACTITUD.



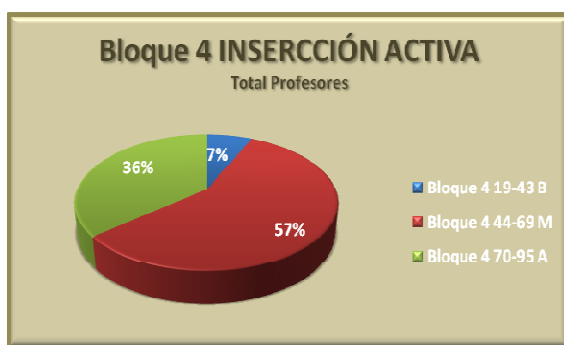
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El grado, de actitud con respecto a la atención a la diversidad de manera inclusiva por parte de los docentes, es de un 41 %, grado medio.

– **Bloque 4: Inserción activa**

- Las respuestas de los docentes de todos los centros han sido:

GRÁFICO 41. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4. INSERCIÓN ACTIVA.



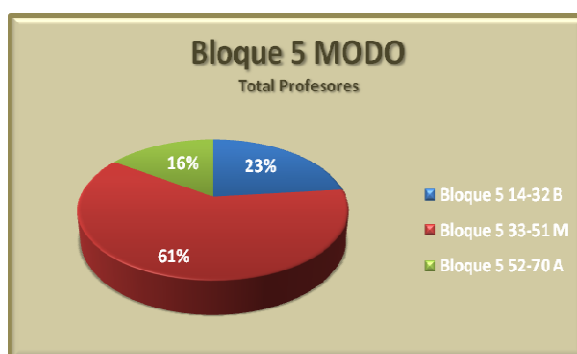
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El grado, de inserción activa entre el profesorado/alumnado en el centro, es medio-bajo en un 57 %.

– **Bloque 5: Modo**

- Las respuestas de los docentes de todos los centros han sido:

GRÁFICO 42. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5. MODO.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El grado, en que los profesores perciben que se deben producir cambios docentes/centro para atender a la diversidad de manera inclusiva, es medio-bajo en un 61 %.

1.3. Análisis descriptivo de los resultados de cada ítem de variables categóricas específicas

De acuerdo a la organización de la herramienta de trabajo, validada “cuestionario de atención de necesidades y mejora docente para la atención a la diversidad dirigido a profesores de educación secundaria obligatoria”, se dispone el análisis descriptivo de las respuestas ofrecidas por cada participante de la misma, con la intención de reflejar el resumen de cada una de ellas.

La organización de este apartado está basada en la distribución de dicho cuestionario en bloques-dimensiones y las respuestas correspondientes.

El cuestionario está compuesto, en suma, de 85 preguntas, repartidas en cada bloque de contenidos, comentado a lo largo de esta sección. Pudiera resultar arduo el visionar cada una de ellas, pero se cree conveniente incluir la totalidad de las mismas para que la investigación sea un fiel reflejo del proceso llevado a cabo.

Los valores 1, 2, 3, 4 y 5 están asociados en el mismo orden con respuestas como: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, al igual que, correlativamente, con respuestas: malo, regular, bueno, muy bueno y excelente en función de la pregunta realizada. Se destina un valor negativo, al hecho de no contestar a las preguntas con la consigna: no sabe (NS) o no contesta (NC), en la creencia de que si se realiza un cuestionario que determine necesidades en relación a la atención a la diversidad, los docentes que no contestan, no lo hacen, o bien porque consideran que no deben contestar o porque desconocen la respuesta, lo que es entendido por un lado, como falta de interés o por otro, desconocimiento sobre el tema investigado.

Se presenta, a continuación, el resumen de cada una de las preguntas y respuestas que los docentes ofrecieron, en gráficas y tablas que ayuden a la comprensión de las mismas:

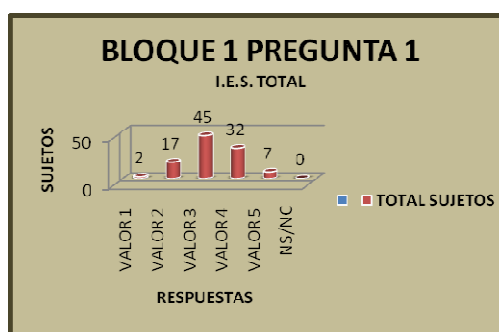
– Bloque 1: Comunidad

- *Pregunta nº 1. Todo el equipo docente trabaja de forma cooperativa.*

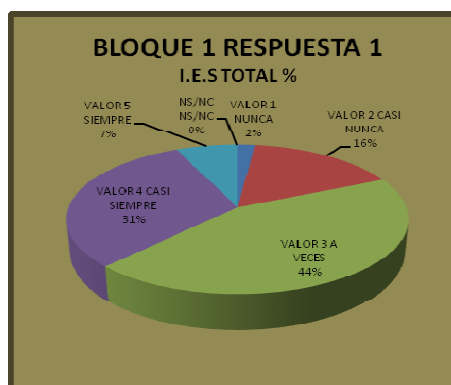
**TABLA 60. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 1.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	2	17	45	32	7	0
% SUJETOS	2%	17%	44%	31%	7%	0%

**GRÁFICO 43. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
1. PREGUNTA 1.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	2	17	45	32	7	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

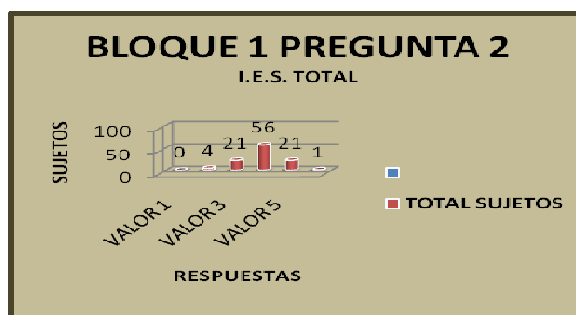
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que todo el equipo docente trabaja de forma cooperativa se sitúa en el valor 3 (a veces) con un 44 %. Lo que no refleja unos valores muy buenos en relación a la coordinación de la etapa de secundaria.

- *Pregunta nº 2. Y cuando los profesores trabajan juntos cómo valoras ese trabajo.*

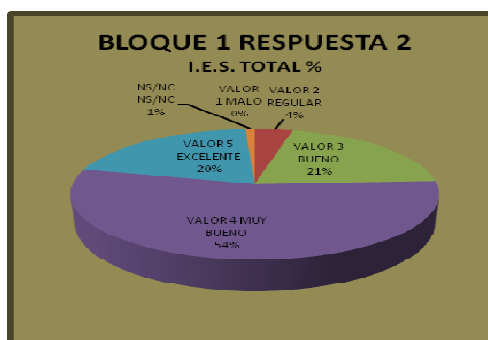
**TABLA 61. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 2.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	4	21	56	21	1
% SUJETOS	0%	4%	20%	54%	20%	1%

**GRÁFICO 44. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 2.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE	NS/NC
SUJETOS	0	4	21	56	21	1



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

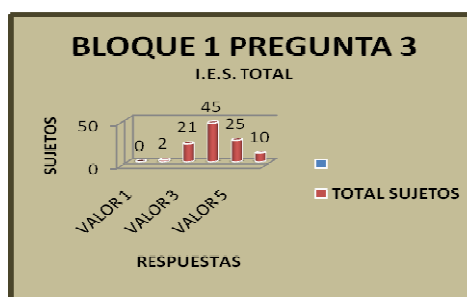
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que valoran el trabajo de forma cooperativa se sitúa en el valor 4 (muy bueno) con un 54 %. Lo que refleja unos valores altos de satisfacción con la coordinación existente, por lo tanto cuando se coordinan, creen realizarlo adecuadamente.

■ Pregunta nº 3. Crees que ese trabajo en conjunto es eficaz

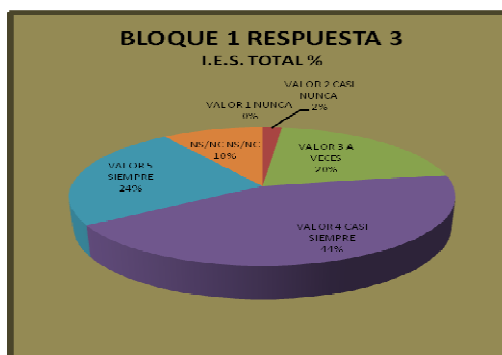
**TABLA 62. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 3.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	2	21	45	25	10
% SUJETOS	0%	2%	20%	44%	24%	10%

**GRÁFICO 45. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 3.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	2	21	45	25	10



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que el trabajo en conjunto es eficaz se sitúa en el valor 4 (casi siempre) con un 44 %. Lo que refleja la opinión media sobre la eficacia en el trabajo.

- *Pregunta n° 4. Se gestionan proyectos en el centro para atender a la diversidad.*

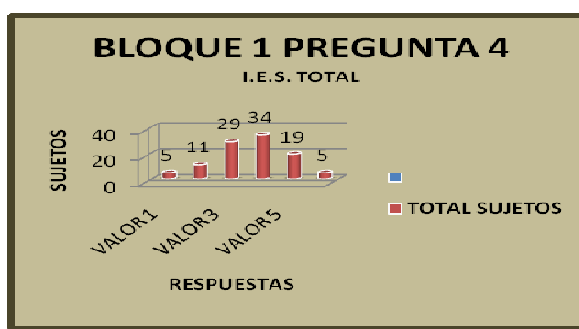
TABLA 63. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 4.

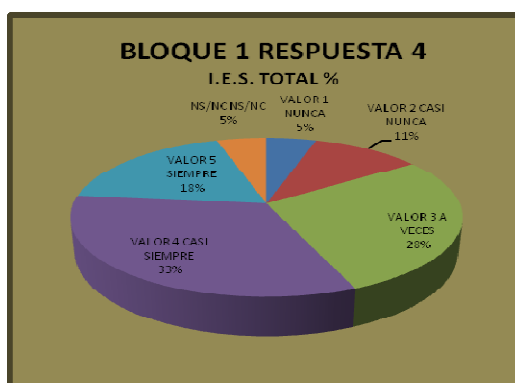
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	5	11	29	34	19	5
% SUJETOS	5%	11%	28%	33%	18%	5%

GRÁFICO 46. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 4.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	5	11	29	34	19	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

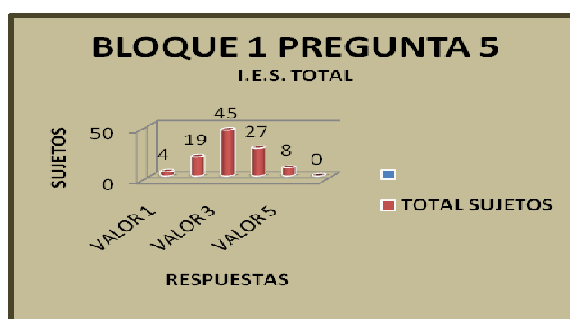
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que se elaboran proyectos destinados a la atención a la diversidad se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 33 %, seguido muy de cerca por el valor 3 (a veces), 28%, lo que refleja que no se elaboran demasiados proyectos en relación a este tema.

- *Pregunta nº 5. Los profesores trabajan juntos para atender a la diversidad.*

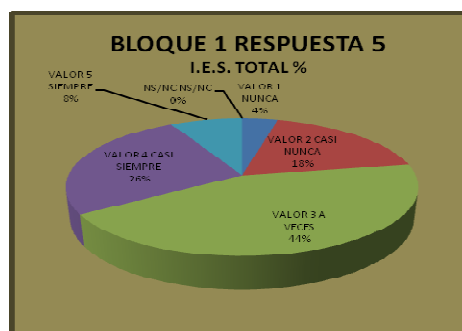
**TABLA 64. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 5.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	4	19	45	27	8	0
% SUJETOS	4%	18%	44%	26%	8%	0%

**GRÁFICO 47. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 5.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	4	19	45	27	8	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los profesores trabajan juntos para atender a la diversidad se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 44 %. Lo que refleja una falta de trabajo coordinado.

- *Pregunta nº 6. Piensas que todos los alumnos están integrados en el centro junto con sus compañeros y profesores.*

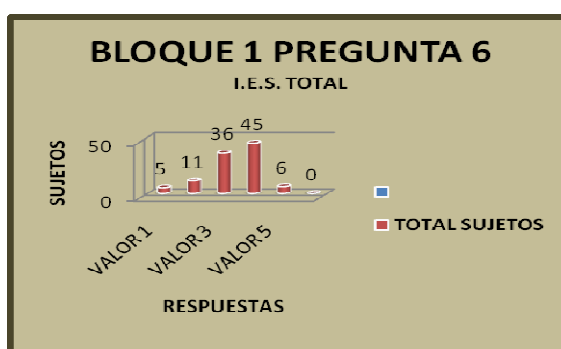
TABLA 65. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 6.

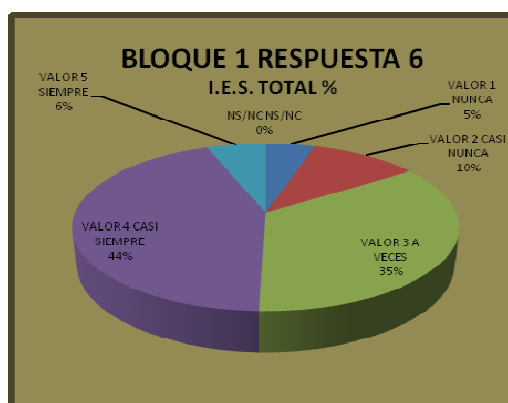
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	5	11	36	45	6	0
% SUJETOS	5%	11%	35%	44%	6%	0%

GRÁFICO 48. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 6.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	5	11	36	45	6	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los alumnos están integrados se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 44 %, seguido del valor 3 (a veces), con un 35 %, lo que sitúa a la integración de alumnos en valores medios-bajos.

- *Pregunta n° 7. Los alumnos con necesidades educativas especiales están integrado en el centro.*

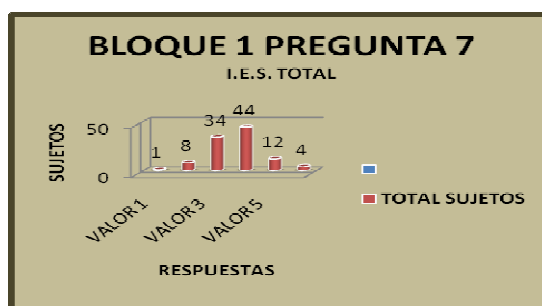
TABLA 66. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 7.

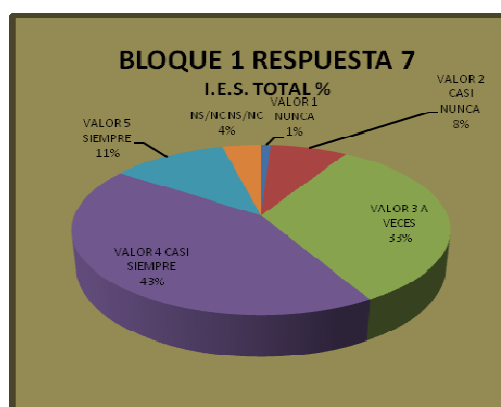
<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	8	34	44	12	4
% SUJETOS	1%	8%	33%	43%	12%	4%

GRÁFICO 49. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 7.



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	8	34	44	12	4



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

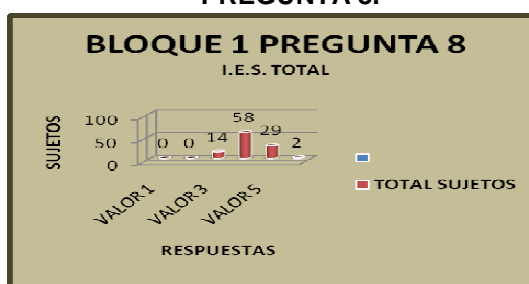
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales están integrados en el centro se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 43 %, seguido del valor 3 (a veces) con un 33 %, porcentajes muy similares a la pregunta 6. Lo que sitúa a la integración de alumnos en valores medio-bajo.

■ Pregunta nº 8. Te sientes cómodo cuando trabajas en equipo.

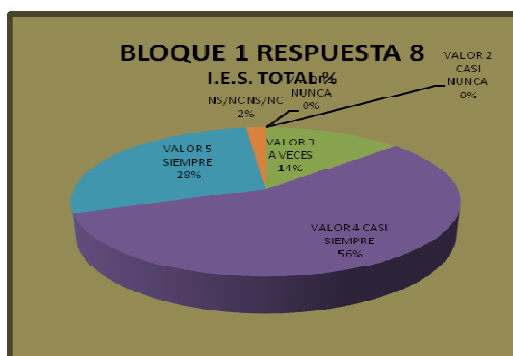
**TABLA 67. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 8.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	0	14	58	29	2
% SUJETOS	0%	0%	14%	56%	28%	2%

**GRÁFICO 50. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 8.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	0	14	58	29	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

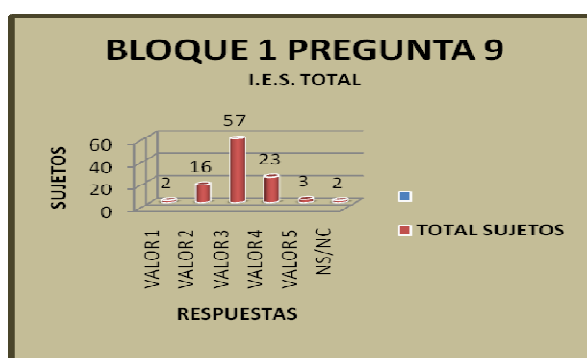
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran sentirse cómodos trabajando en equipo se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 56 %, seguido de un valor 5 (siempre), con un 28 %. Lo que refleja satisfacción trabajando en equipo.

■ Pregunta nº 9. Los estudiantes se ayudan entre sí.

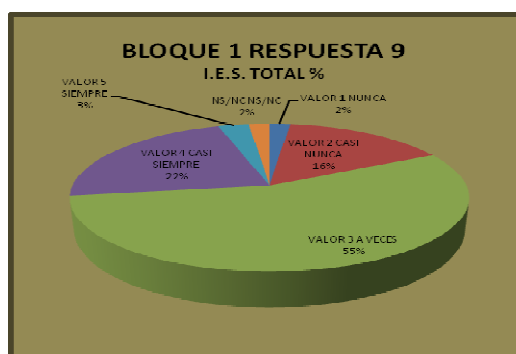
**TABLA 68. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 9.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	2	16	57	23	3	2
% SUJETOS	2%	16%	55%	22%	3%	2%

**GRÁFICO 51. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 9.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	2	16	57	23	3	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

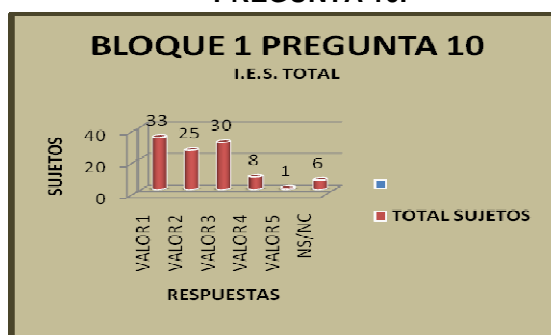
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los estudiantes se ayudan entre sí se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 55 %. Lo que refleja una falta de trabajo cooperativo.

- *Pregunta n° 10. Estás de acuerdo con la afirmación: los alumnos con necesidades educativas especiales deberían estar escolarizados en centros de educación especial.*

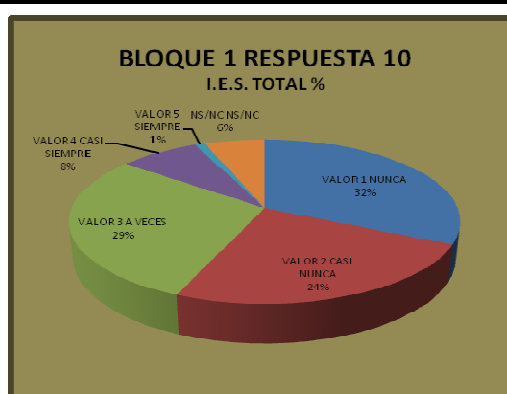
**TABLA 69. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 10.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	33	25	30	8	1	6
% SUJETOS	32%	24%	29%	8%	1%	6%

**GRÁFICO 52. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 10.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	33	25	30	8	1	6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

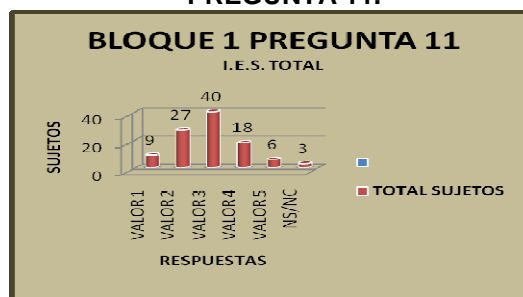
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales deberían escolarizarse en centros de educación especial se sitúa en el valor 1 (nunca), con un 32 % muy seguido del valor 3 (a veces), con un 29 %. Lo que refleja una opinión diversa en dos extremos.

- *Pregunta nº 11. Te parece suficiente la atención que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales a nivel de aula y centro.*

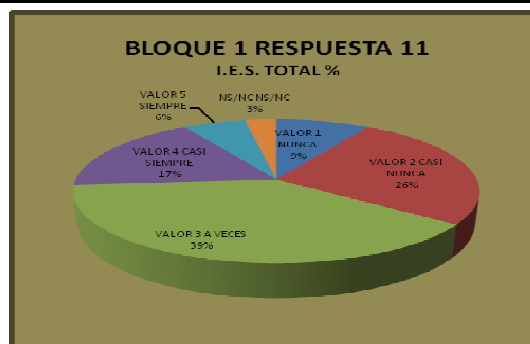
**TABLA 70. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 11.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	9	27	40	18	6	3
% SUJETOS	9%	26%	39%	17%	6%	3%

**GRÁFICO 53. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 11.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	9	27	40	18	6	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que la atención de los a.c.n.e.e.s¹ es suficiente se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 39 %. Lo que refleja, mayoritariamente, una falta de atención a dichos alumnos.

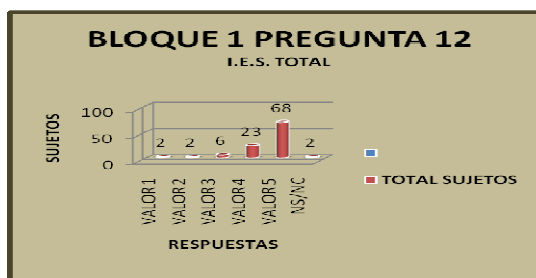
¹ Alumnos con necesidades educativas especiales

- *Pregunta nº 12. Estás de acuerdo con la afirmación: Todo el alumnado tiene derecho a recibir una educación que se adapte a sus necesidades.*

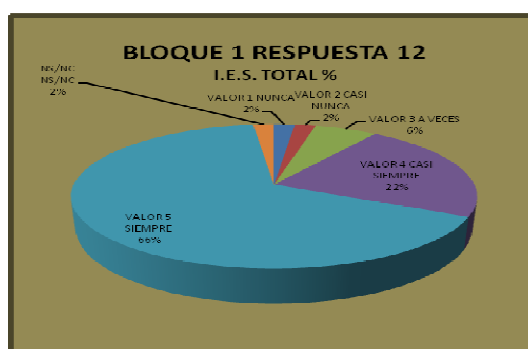
**TABLA 71. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 12.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	2	2	6	23	68	2
% SUJETOS	2%	2%	6%	22%	66%	2%

**GRÁFICO 54. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 12.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	2	2	6	23	68	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

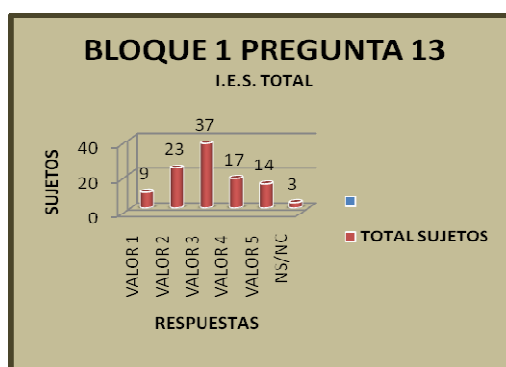
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que la educación debe adaptarse a las necesidades de los alumnos se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 66 %.

- *Pregunta nº 13. Estás de acuerdo con la afirmación: Los alumnos deben adaptarse a la escuela.*

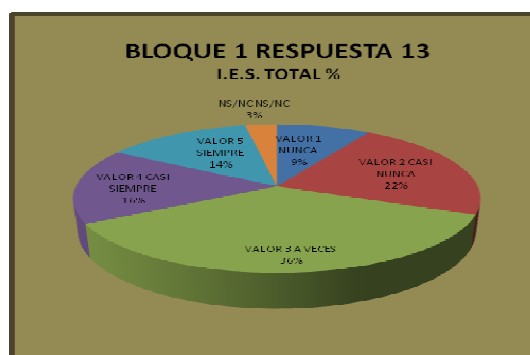
TABLA 72. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 13.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	9	23	37	17	14	3
% SUJETOS	9%	22%	36%	17%	14%	3%

GRÁFICO 55. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 13.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	9	23	37	17	14	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los alumnos deben adaptarse a la escuela se sitúa en el valor 3 (a veces) con un 36 %. Lo que refleja un esfuerzo del alumno y no del centro.

- *Pregunta nº 14. La relación entre profesores y alumnos es de respeto.*

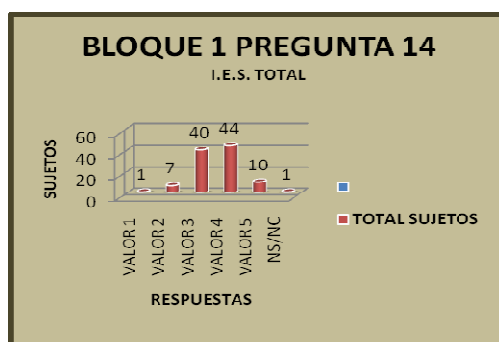
TABLA 73. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 14.

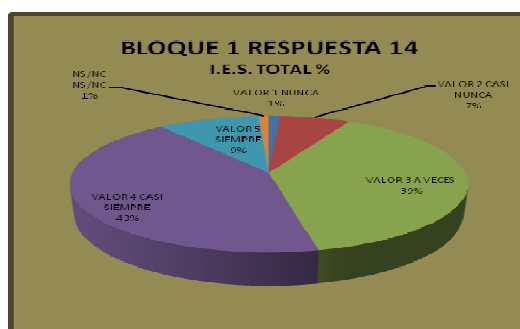
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	7	40	44	10	1
% SUJETOS	1%	7%	39%	43%	10%	1%

GRÁFICO 56. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 14.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	7	40	44	10	1



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

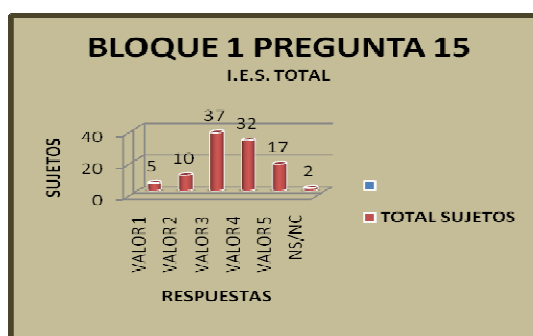
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que las relaciones profesores-alumnos son de respeto se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 43 %.

- *Pregunta nº 15. Los profesores y el equipo directivo trabajan bien juntos.*

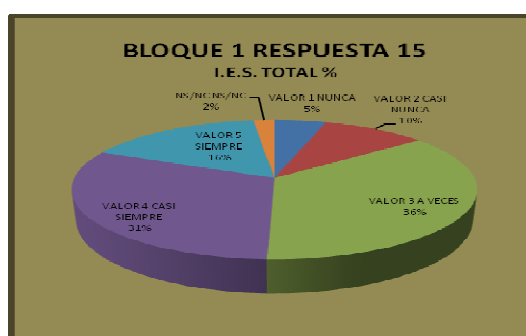
**TABLA 74. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 15.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	5	10	37	32	17	2
% SUJETOS	5%	10%	36%	31%	17%	2%

**GRÁFICO 57. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 15.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	5	10	37	32	17	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los profesores trabajan bien junto al equipo directivo se sitúa en el valor 3 (a veces) con un 36 %, seguido, muy de cerca, de un valor 4 (casi siempre) con un 31 %.

- *Pregunta nº 16. Los profesores se implican con las necesidades de los alumnos.*

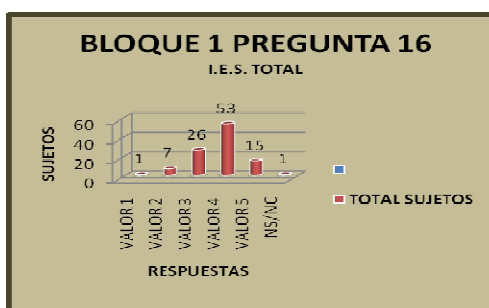
TABLA 75. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 16.

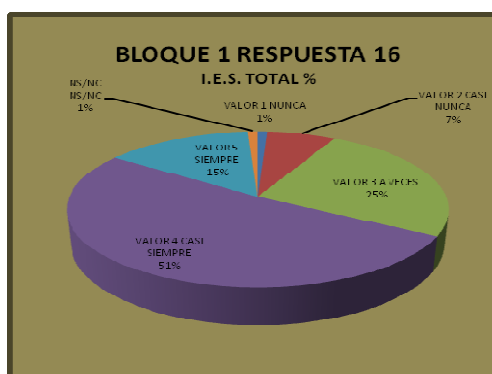
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	7	26	53	15	1
% SUJETOS	1%	7%	25%	51%	15%	1%

GRÁFICO 58. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.

PREGUNTA 16.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	7	26	53	15	1



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

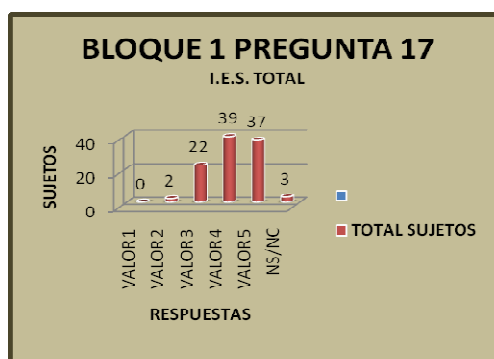
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que se implican con las necesidades de los alumnos se sitúa en el valor 4 (casi siempre) con un 51 %, seguido de un valor 3 (a veces) con un 25 %.

- Pregunta nº 17. El departamento de orientación trabaja con los profesores.

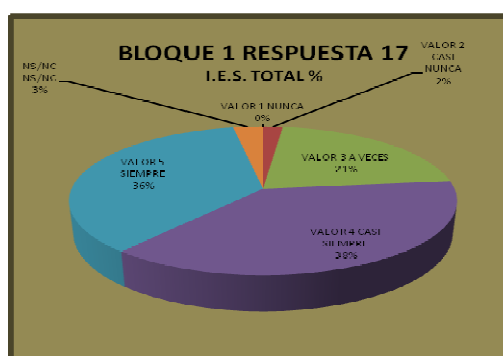
TABLA 76. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 17.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	2	22	39	37	3
% SUJETOS	0%	2%	21%	38%	36%	3%

GRÁFICO 59. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 17.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	2	22	39	37	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

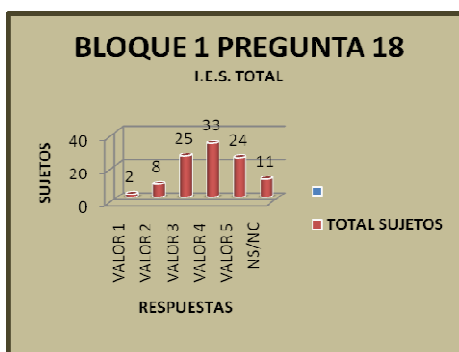
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que el departamento de orientación trabaja con los profesores se sitúa en el valor 4 (casi siempre) con un 38 %, seguido muy de cerca del valor 5 (siempre) con un 36 %. Lo que refleja un recurso, para los mismos, que apreciar.

- *Pregunta nº 18. ¿Consideras que la organización de recursos que existe en el centro contempla por igual a todo el alumnado para acceder a ellos?*

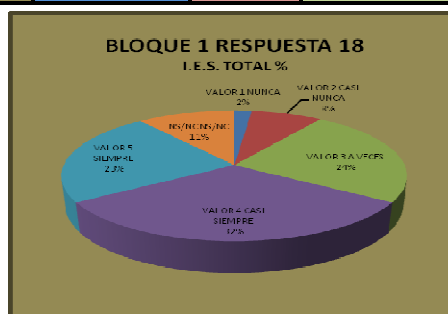
**TABLA 77. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 18.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	2	8	25	33	24	11
% SUJETOS	2%	8%	24%	32%	23%	11%

**GRÁFICO 60. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 1.
PREGUNTA 18.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	2	8	25	33	24	11



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran hay una paridad de recursos, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 32 %, seguido de cerca de dos valores muy extremos como son el valor 5 (siempre), con un 23 % y el valor 3 (a veces), con un 24 %.

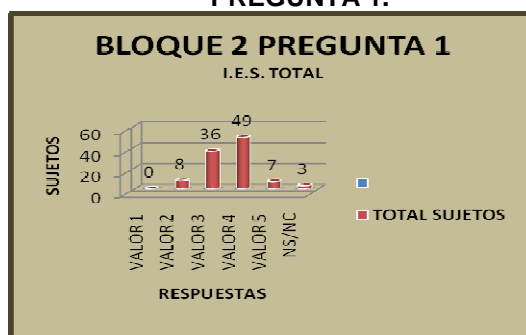
- Bloque 2: Proceso

- *Pregunta nº 1.* Las programaciones didácticas, del centro, responden a las necesidades de todos los alumnos.

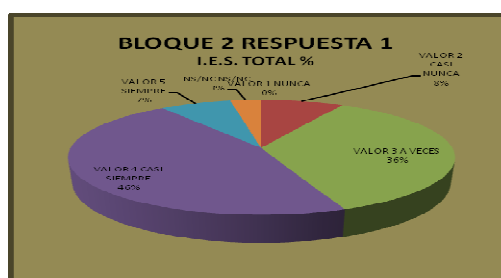
**TABLA 78. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 1.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	8	36	49	7	3
% SUJETOS	0%	8%	35%	48%	7%	3%

**GRÁFICO 61. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 1.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	8	36	46	7	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que las programaciones didácticas responden a las necesidades de todos los alumnos se sitúa en el valor 4 (casi siempre) con un 46 %, seguido de un valor 3 (a veces) con un 36 %.

- *Pregunta n° 2. En el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos trabajan de forma cooperativa en el centro.*

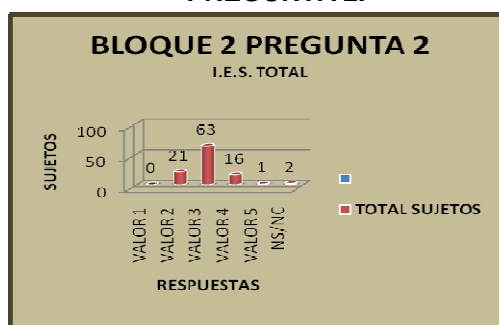
TABLA 79. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 2.

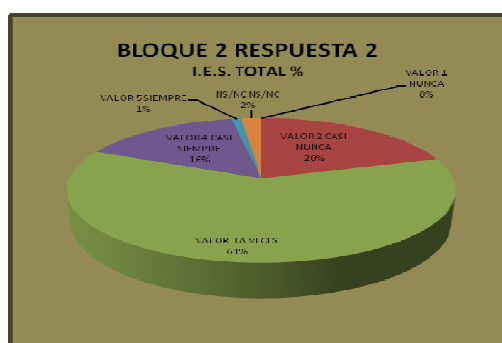
I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	0	21	63	16	1	2	103
% SUJETOS	0%	20%	61%	16%	1%	2%	100%

GRÁFICO 62. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 2.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	21	63	16	1	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que con los alumnos se trabaja de forma cooperativa se sitúa en el valor 4 (a veces), con un 61 %. Lo que refleja una falta de trabajo cooperativo en el aula.

- *Pregunta nº 3. Se fomenta desde tu clase la ayuda entre los alumnos.*

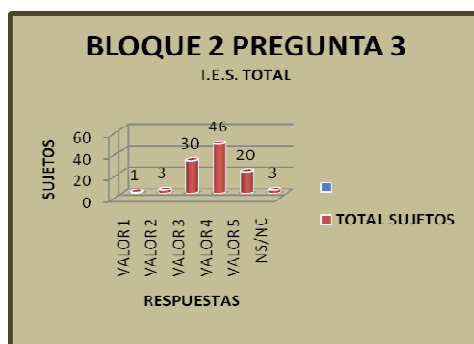
TABLA 80. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 3.

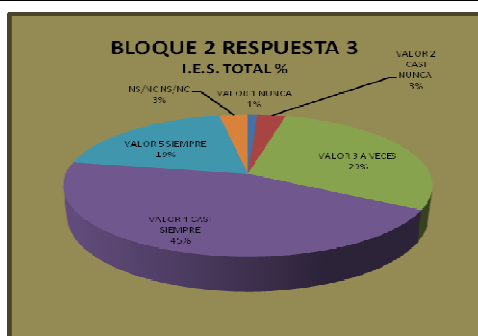
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	3	30	46	20	3
% SUJETOS	1%	3%	29%	45%	19%	3%

GRÁFICO 63. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 3.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	3	30	46	20	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que fomentan la ayuda entre compañeros en el aula se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 45 %.

- *Pregunta n° 4. Las actividades las adaptas en función de cada alumno.*

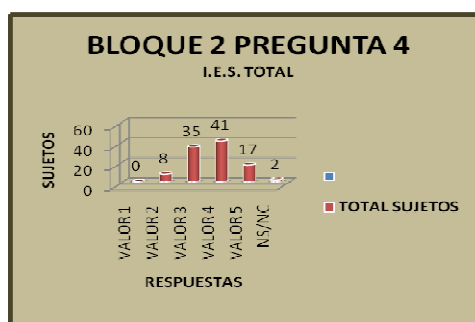
TABLA 81. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 4.

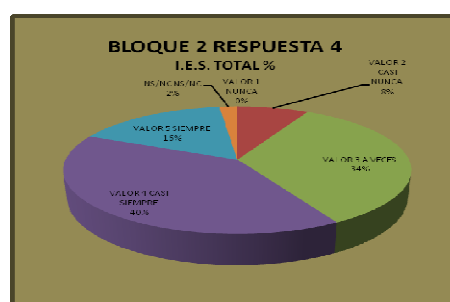
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	8	35	41	17	2
% SUJETOS	0%	8%	34%	40%	17%	2%

GRÁFICO 64. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 4.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	8	35	41	17	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

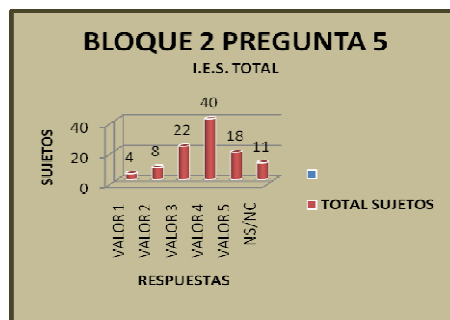
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los profesores adaptan las actividades al alumnado se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 40 %.

- *Pregunta n° 5. Tus programaciones didácticas responden a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

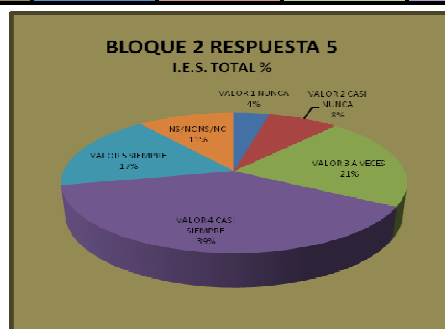
**TABLA 82. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 5.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	4	8	22	40	18	11
% SUJETOS	4%	8%	21%	39%	17%	11%

**GRÁFICO 65. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 5.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	4	8	22	40	18	11



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

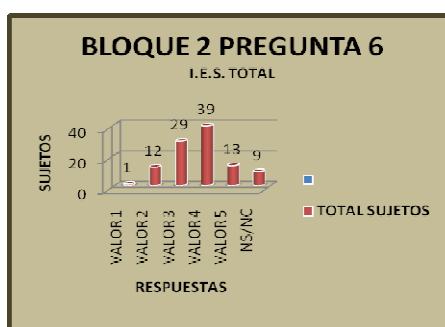
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que las programaciones didácticas responden a los a.c.n.e.e.s. se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 39 %.

- *Pregunta n° 6. Las unidades didácticas y actividades, que elaboras, ayudan a solventar las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

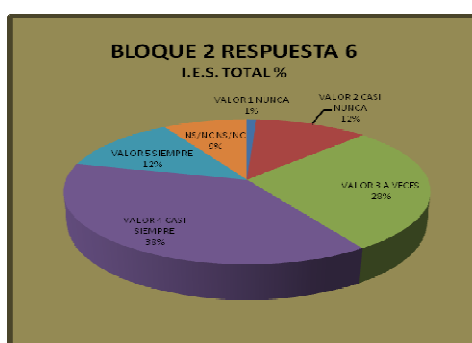
**TABLA 83. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 6.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	12	29	39	13	9
% SUJETOS	1%	12%	28%	38%	13%	9%

**GRÁFICO 66. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 6.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	12	29	39	13	9



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

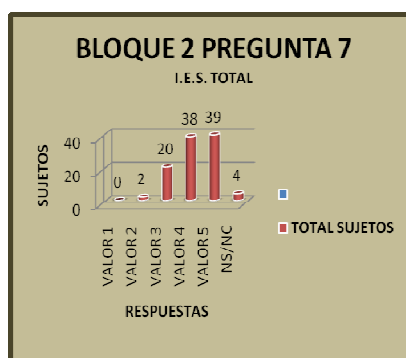
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que las unidades didácticas y actividades ayudan a las necesidades de los a.c.n.e.e.s. se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 38 %.

■ Pregunta nº 7. Trabajas con materiales diversos en clase.

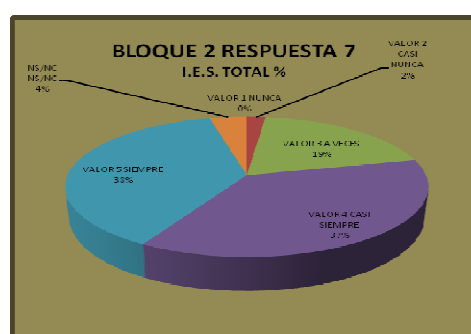
**TABLA 84. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 7.**

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	0	2	20	38	39	4	103
% SUJETOS	0%	2%	19%	37%	38%	4%	100%

**GRÁFICO 67. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 7.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	2	20	38	39	4



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los profesores trabajan con materiales diversos se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 38 %, seguido de un valor 4 (casi siempre), con un 37 %.

- *Pregunta n° 8. La evaluación la contemplas de manera continua (de todo el proceso).*

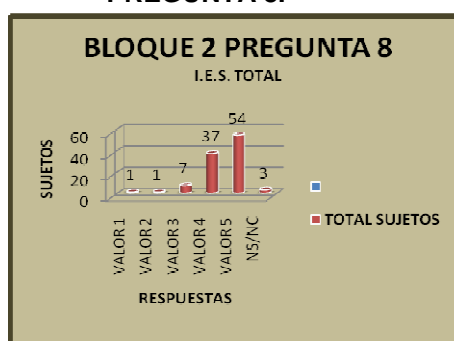
TABLA 85. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 8.

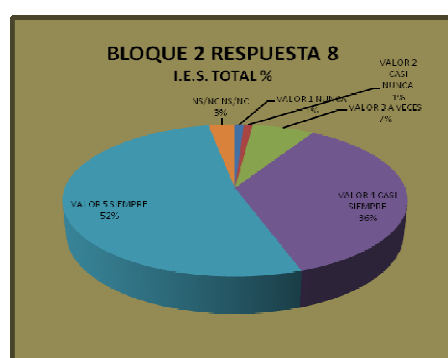
<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	1	7	37	54	3
% SUJETOS	1%	1%	7%	36%	52%	3%

GRÁFICO 68. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 8.



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	1	7	37	54	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

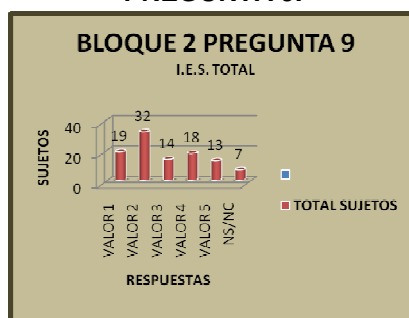
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los profesores contemplan la evaluación de todo el proceso se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 52 %.

- *Pregunta n° 9. La evaluación la contemplas de manera sumativa (de cada trimestre por separado).*

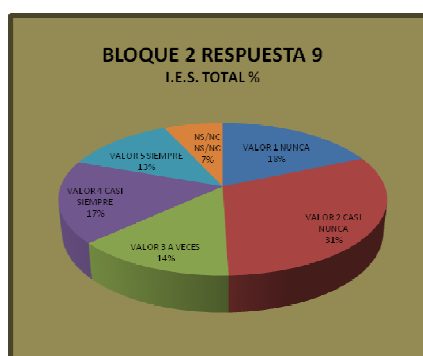
TABLA 86. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 9.

<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	19	32	14	18	13	7
% SUJETOS	18%	31%	14%	17%	13%	7%
						103

GRÁFICO 69. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 9.



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	19	32	14	18	13	7



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

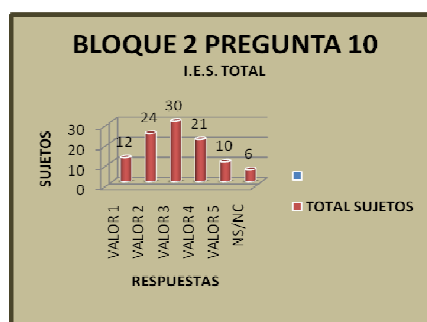
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que consideran que los profesores contemplan la evaluación de manera sumativa se sitúa en el valor 2 (casi nunca), con un 31 %.

- *Pregunta nº 10. Propongo actividades para que los alumnos valoren mi práctica docente.*

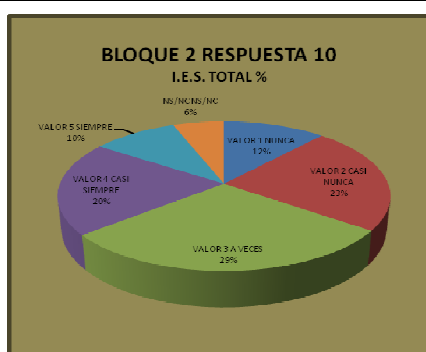
TABLA 87. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 10.

<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	12	24	30	21	10	6
% SUJETOS	12%	23%	29%	20%	10%	6%

GRÁFICO 70. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 10.



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	12	24	30	21	10	6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

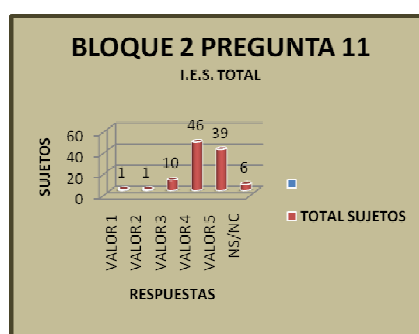
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario en el que asumen proponer actividades para ser valorados se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 29 %, seguido del valor 2 (casi nunca), con un 23 %.

- *Pregunta nº 11. Ayudo a todos los alumnos en la clase para que alcancen los objetivos que planteo.*

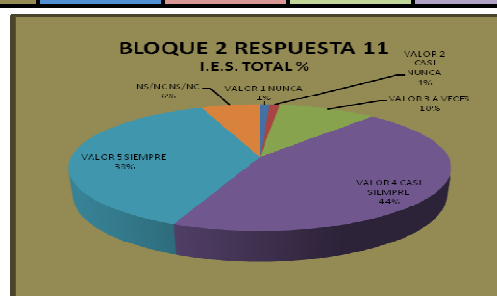
TABLA 88. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 11.

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	1	1	10	46	39	6	103
% SUJETOS	1%	1%	10%	45%	38%	6%	100%

GRÁFICO 71. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 11.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	1	10	46	39	6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que consideran ayudar a que todos los alumnos alcancen los objetivos que se plantean los profesores, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 44 %.

- *Pregunta nº 12. Fomento que mis alumnos se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

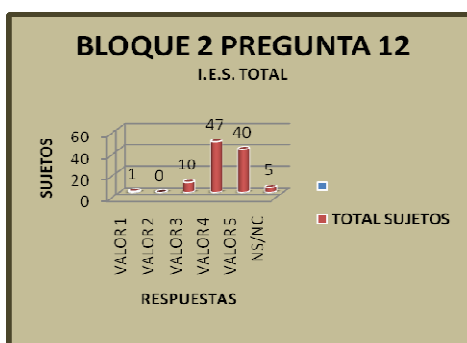
TABLA 89. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA.

BLOQUE 2. PREGUNTA 12.

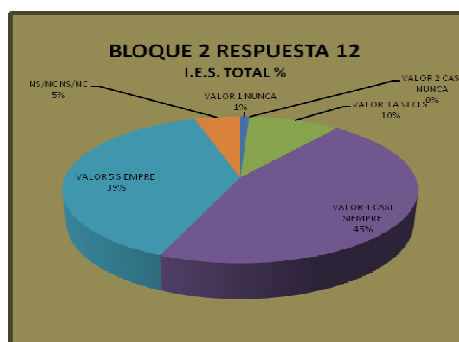
<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	0	10	47	40	5
% SUJETOS	1%	0%	10%	46%	39%	5%

GRÁFICO 72. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 12.



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	0	10	47	40	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

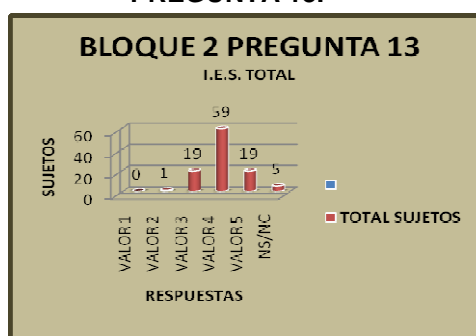
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que consideran que fomentan la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 45 %.

- *Pregunta n° 13. Mi metodología ayuda para que todos los alumnos alcancen los objetivos que planteo.*

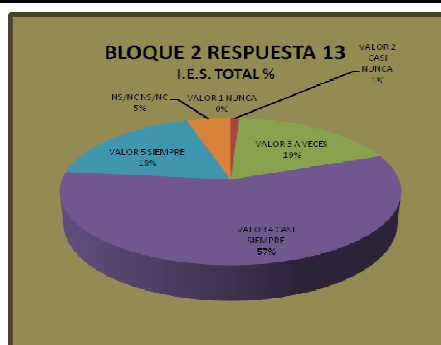
TABLA 90. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 13.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	1	19	59	19	5
% SUJETOS	0%	1%	18%	57%	18%	5%

GRÁFICO 73. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 13.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	1	19	59	19	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

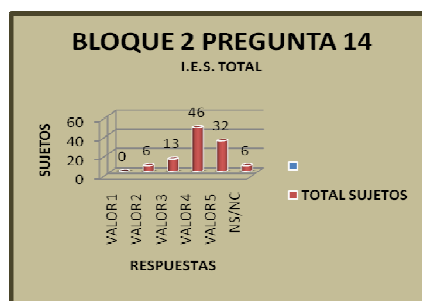
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que su metodología ayuda a que todos los alumnos alcancen los objetivos propuestos, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 57 %.

- *Pregunta nº 14. Aporto material de ayuda/apoyo para solventar dificultades de aprendizaje.*

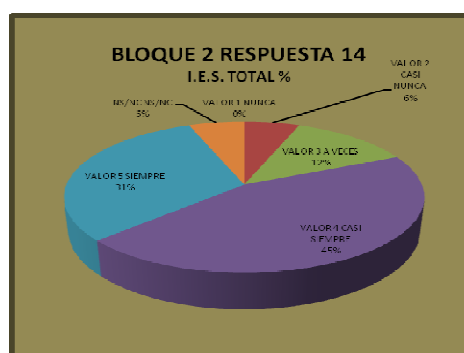
TABLA 91. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2. PREGUNTA 14.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	6	13	46	32	6
% SUJETOS	0%	6%	13%	45%	31%	6%

GRÁFICO 74. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2. PREGUNTA 14



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	6	13	46	32	6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

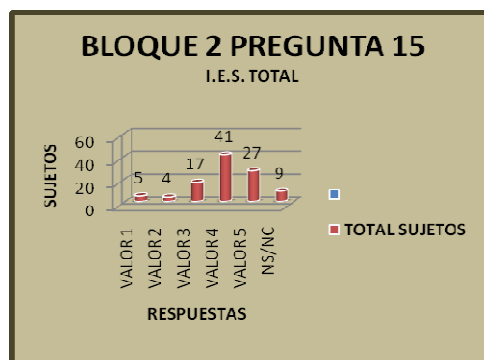
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran aportar material de ayuda/apoyo a los alumnos, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 45 %.

- Pregunta nº 15. Ayudo a los alumnos con necesidades educativas especiales en clase para que alcancen los objetivos que planteo.

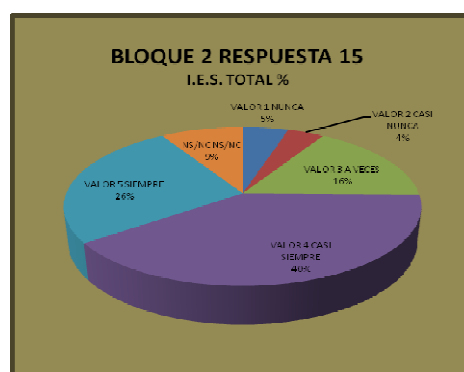
TABLA 92. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.
PREGUNTA 15.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	5	4	17	41	27	9
% SUJETOS	5%	4%	17%	40%	26%	9%

GRÁFICO 75. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA.
BLOQUE 2. PREGUNTA 15



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	5	4	17	41	27	9



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran ayudar a los a.c.n.e.e.s., se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 40 %.

- Pregunta nº 16. La evaluación es una parte positiva para el logro de las capacidades de aprendizaje.

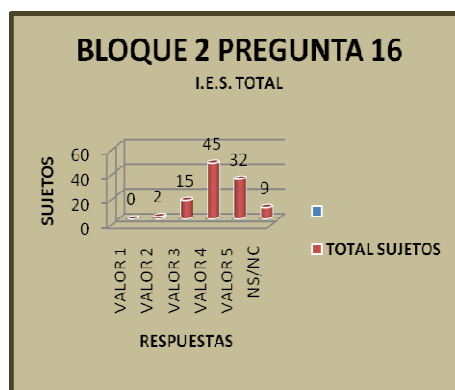
TABLA 93. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 16.

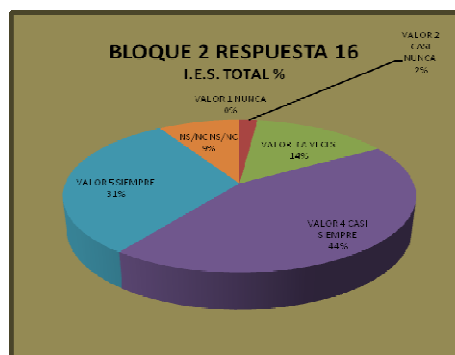
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	2	15	45	32	9
% SUJETOS	0%	2%	15%	44%	31%	9%

GRÁFICO 76. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 16



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	2	15	45	32	9



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que la evaluación es una parte positiva para el alumnado, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 44 %.

- *Pregunta n° 17. ¿Al planificar la enseñanza tienes presente las particularidades de tu alumnado?*

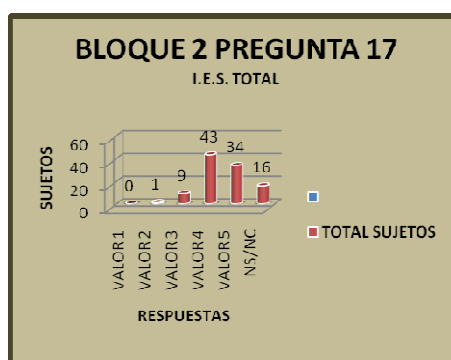
TABLA 94. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 17.

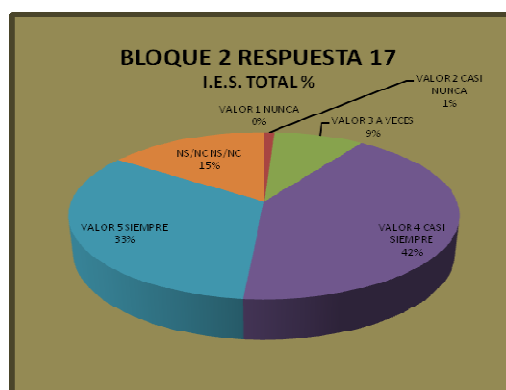
I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	0	1	9	43	34	16	103
% SUJETOS	0%	1%	9%	42%	33%	16%	100%

GRÁFICO 77. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 2.

PREGUNTA 17.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	1	9	43	34	16



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran al planificar la enseñanza tener presente las particularidades de sus alumnos, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 42 %.

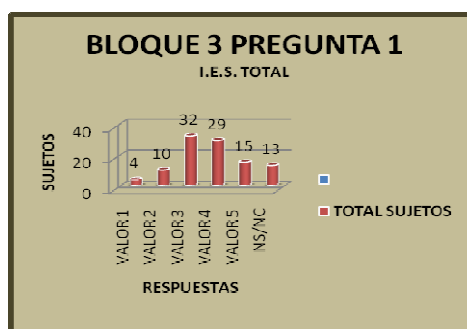
– Bloque 3: Actitud

- *Pregunta n° 1.* La diversidad del alumnado se usa como técnica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**TABLA 95. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 1.**

<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	4	10	32	29	15	13
% SUJETOS	4%	10%	31%	28%	15%	13%

**GRÁFICO 78. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 1.**



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	4	10	32	29	15	13



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

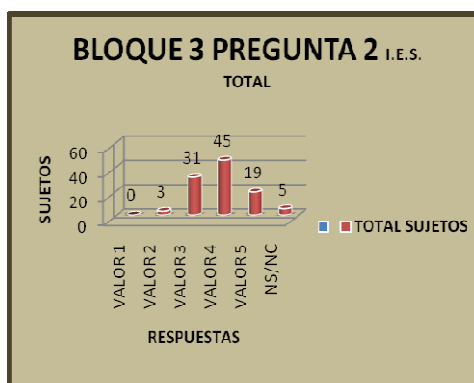
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores utilizan la diversidad como técnica, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 31 %.

- *Pregunta n° 2. Los profesores constituyen un recurso para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

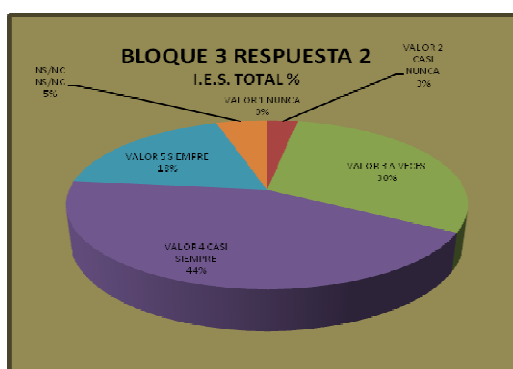
TABLA 96. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 2.

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	0	3	31	45	19	5	103
% SUJETOS	0%	3%	30%	44%	18%	5%	100%

GRÁFICO 79. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 2.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	3	31	45	19	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

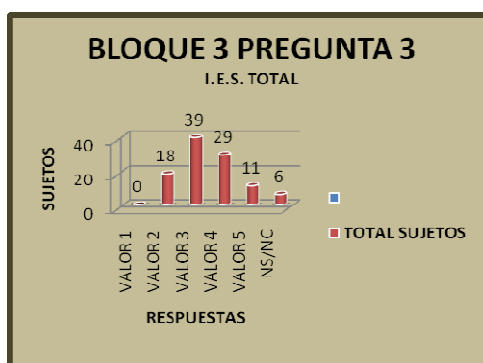
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores se consideran como recurso para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 44 %.

- *Pregunta n° 3. Se coordinan los profesores a la hora de planificar su propia práctica docente.*

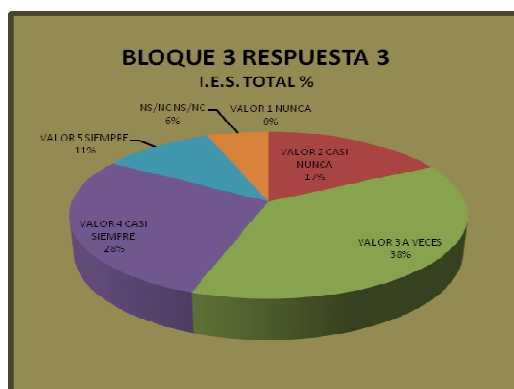
TABLA 97. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 3.

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	0	18	39	29	11	6	103
% SUJETOS	0%	17%	38%	28%	11%	6%	100%

GRÁFICO 80. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 3.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	18	39	29	11	6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran estar coordinados para planificar la enseñanza, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 38 %.

- *Pregunta n° 4. Se proponen actividades complementarias (excursiones) para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos.*

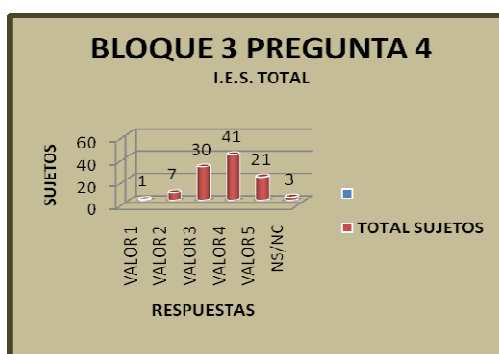
TABLA 98. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.

PREGUNTA 4.

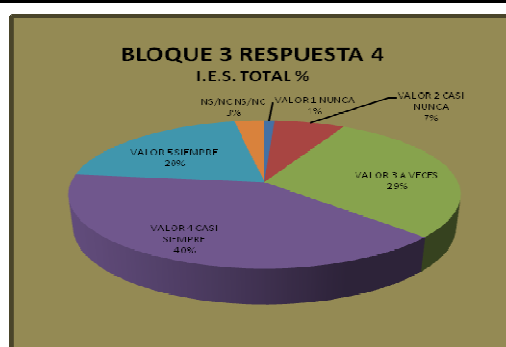
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	7	30	41	21	3
% SUJETOS	1%	7%	29%	40%	20%	3%

GRÁFICO 81. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.

PREGUNTA 4.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	7	30	41	21	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores proponen actividades complementarias para favorecer el aprendizaje, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 40 %.

- *Pregunta nº 5. Se ayuda a un profesor a adaptarse al centro cuando se incorpora al centro por primera vez.*

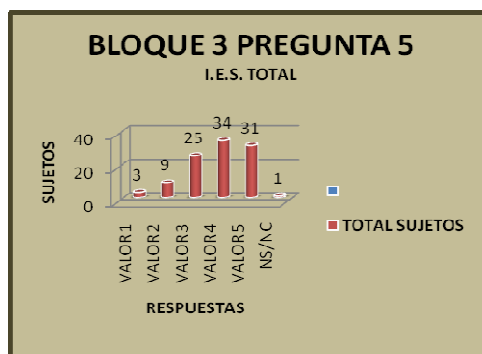
TABLA 99. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.

PREGUNTA 5.

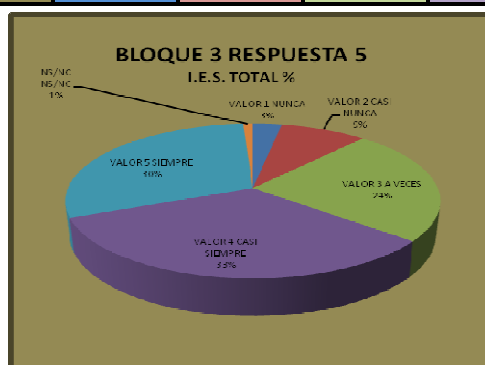
I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	3	9	25	34	31	1	103
% SUJETOS	3%	9%	24%	33%	30%	1%	100%

GRÁFICO 82. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.

PREGUNTA 5.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	3	9	25	34	31	1



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

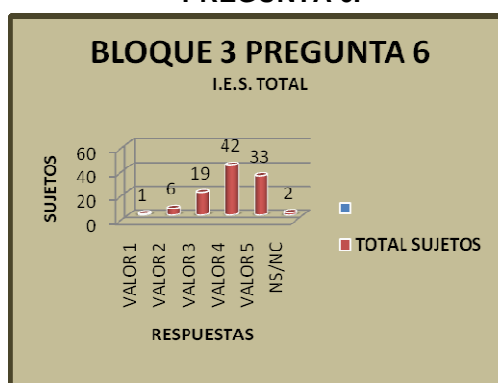
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que ayudan a otros profesores para adaptarse al centro, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 33 %.

- *Pregunta nº 6. Se ayuda a los alumnos a adaptarse al centro cuando se incorpora al centro por primera vez.*

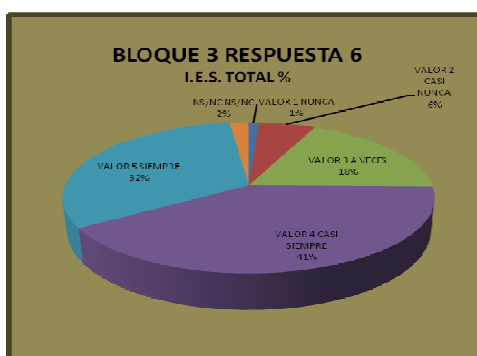
**TABLA 100. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 6.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	6	19	42	33	2
% SUJETOS	1%	6%	18%	41%	32%	2%

**GRÁFICO 83. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 6.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	6	19	42	33	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

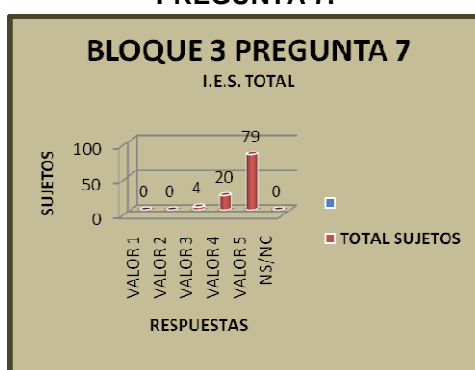
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que ayudan los alumnos para adaptarse al centro, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 41 %.

- Pregunta n° 7. Estoy de acuerdo con la afirmación: “entre todos podemos mejorar el centro”.

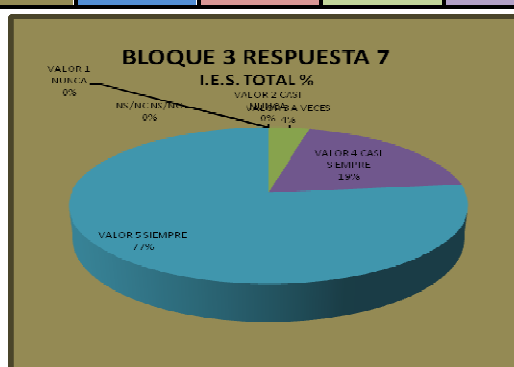
**TABLA 101. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 7.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	0	4	20	79	0
% SUJETOS	0%	0%	4%	19%	77%	0%

**GRÁFICO 84. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 7.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	0	4	20	79	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores están de acuerdo con la afirmación: "entre todos podemos ayudar a mejorar el centro", se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 77 %.

- *Pregunta nº 8. Estoy de acuerdo con la afirmación: “la única forma de mejorar el centro es que el equipo directivo promueva proyectos”.*

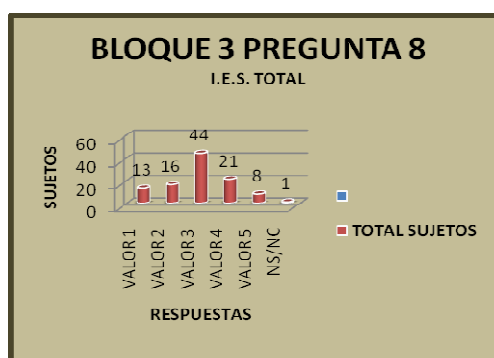
TABLA 102. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.

PREGUNTA 8.

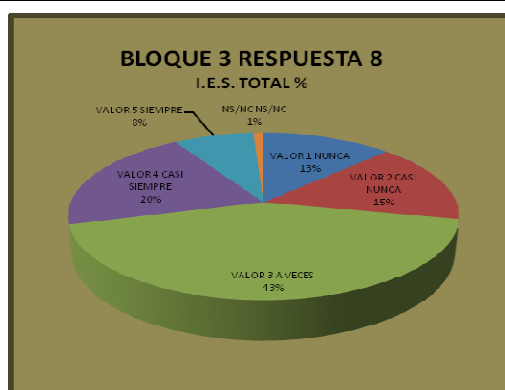
<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	13	16	44	21	8	1
% SUJETOS	13%	16%	43%	20%	8%	1%

GRÁFICO 85. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.

PREGUNTA 8.



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	13	16	44	21	8	1



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

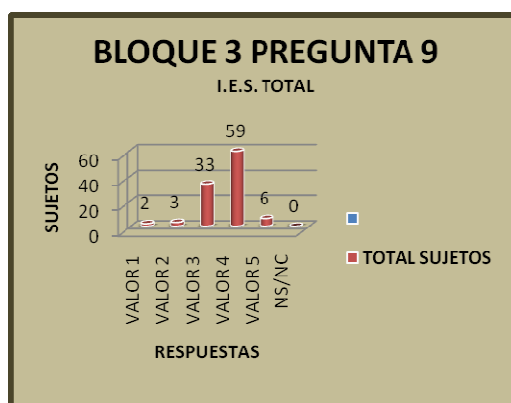
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores están de acuerdo con la afirmación: "la única forma de que mejore el centro es que el equipo directivo promueva proyectos", se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 43 %.

- *Pregunta nº 9. Considero que mi forma de trabajo es eficaz para todos los alumnos.*

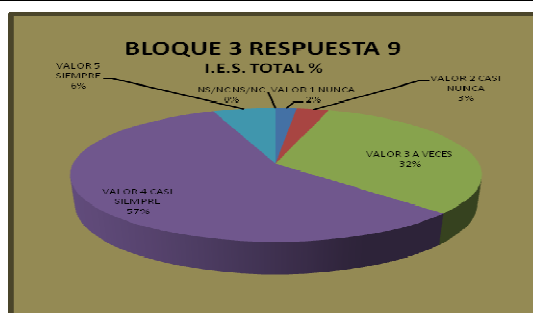
**TABLA 103. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 9.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	2	3	33	59	6	0
% SUJETOS	2%	3%	32%	57%	6%	0%

**GRÁFICO 86. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 9.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	2	3	33	59	6	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

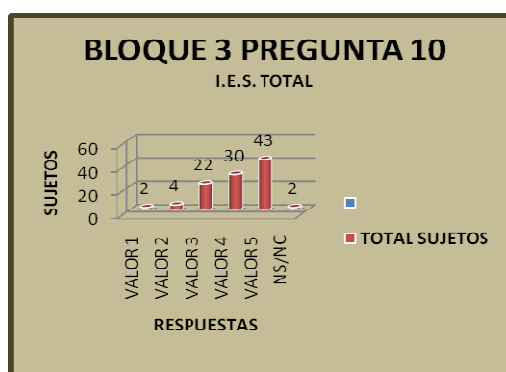
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que su forma de trabajo es eficaz para todos los alumnos, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 57 %.

- Pregunta nº 10. Considero que para que mis alumnos avancen tengo que ofrecer las mismas posibilidades a todos.

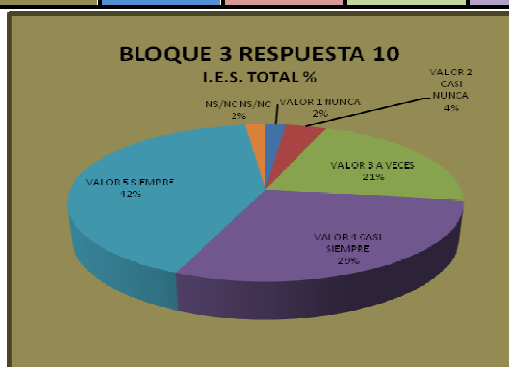
TABLA 104. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 10.

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	2	4	22	30	43	2	103
% SUJETOS	2%	4%	21%	29%	42%	2%	100%

GRÁFICO 87. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 10.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	2	4	22	30	43	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

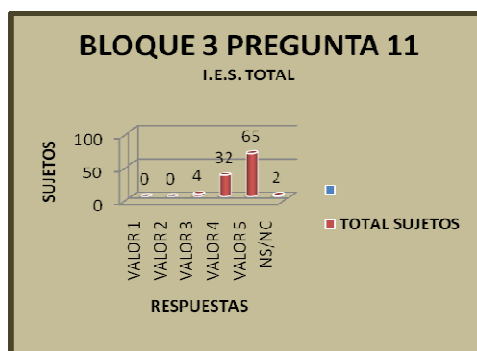
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que hay que ofrecer las mismas posibilidades a todos los alumnos, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 42 %.

- *Pregunta n° 11. Estoy de acuerdo con la afirmación: “los profesores debemos ayudar a que cada alumno supere sus dificultades”.*

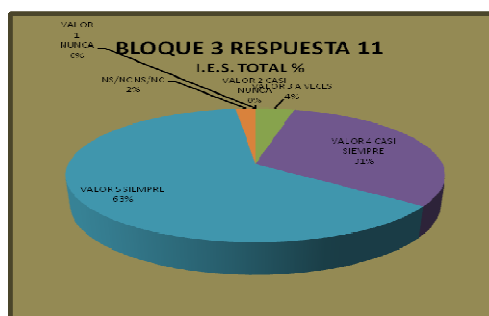
**TABLA 105. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 11.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	0	4	32	65	2
% SUJETOS	0%	0%	4%	31%	63%	2%

**GRÁFICO 88. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 11.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	0	4	32	65	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

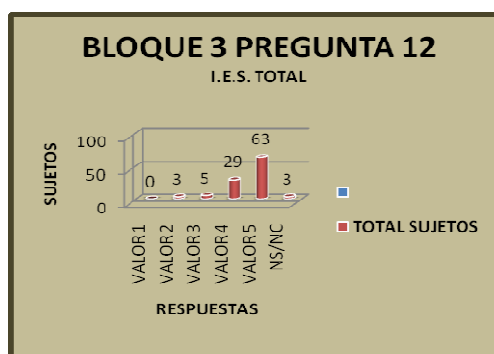
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que deben ayudar para que cada alumno supere sus dificultades, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 63 %.

- *Pregunta nº 12. Me parece adecuado impartir los contenidos de una forma accesible a todos los alumnos.*

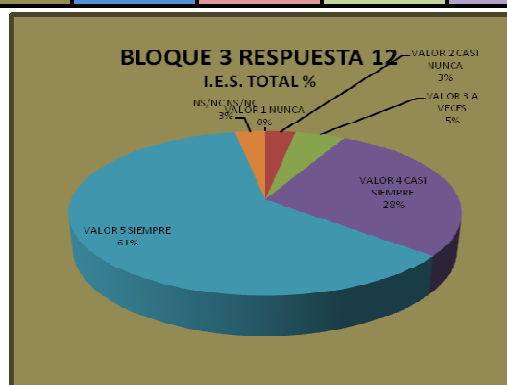
**TABLA 106. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 12.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	3	5	29	63	3
% SUJETOS	0%	3%	5%	28%	61%	3%

**GRÁFICO 89. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 12.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	3	5	29	63	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

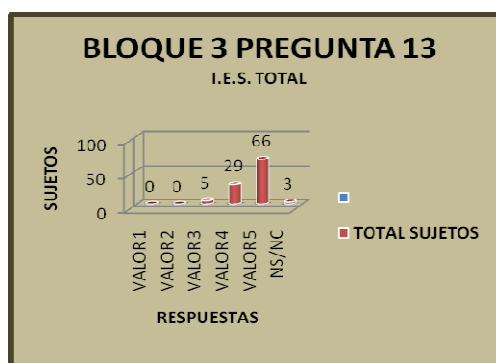
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran la impartición de contenidos de forma accesible a todos los alumnos, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 61 %.

- *Pregunta n° 13. Me parece adecuado impartir los contenidos de diversas formas para que los alumnos los comprendan.*

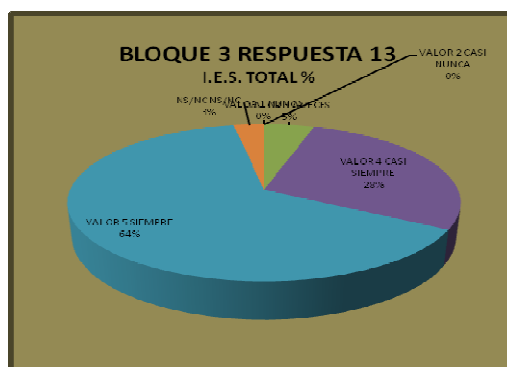
**TABLA 107. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 13.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	0	5	29	66	3
% SUJETOS	0%	0%	5%	28%	64%	3%

**GRÁFICO 90. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 13.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	0	5	29	66	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

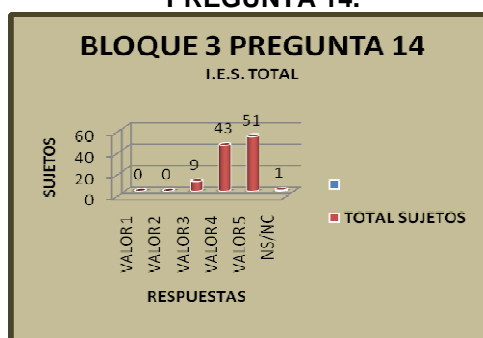
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que la impartición de contenidos debe ser diversa, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 64%.

- *Pregunta nº 14. Creo que el trabajo en equipo ayuda a que mi propia práctica docente mejore.*

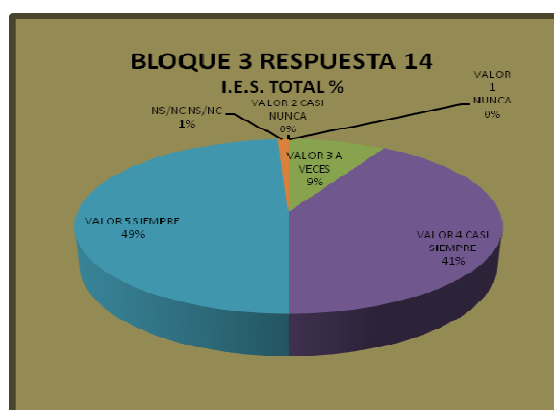
TABLA 108. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 14.

<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	0	9	43	51	1
% SUJETOS	0%	0%	9%	41%	49%	1%

GRÁFICO 91. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 14.



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	0	9	43	51	1



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

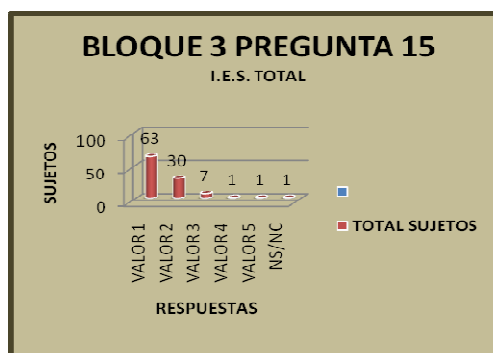
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que el trabajo en equipo mejora su propia práctica, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 49%.

- *Pregunta nº 15. Creo que el trabajo en equipo entorpece mi labor docente.*

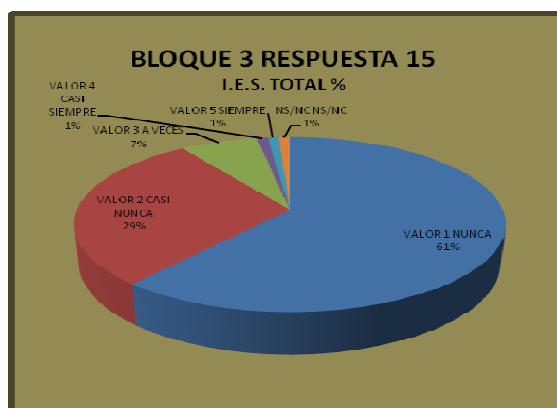
TABLA 109. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 15.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	63	30	7	1	1	1
% SUJETOS	61%	29%	7%	1%	1%	1%

GRÁFICO 92. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 15.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	63	30	7	1	1	1



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

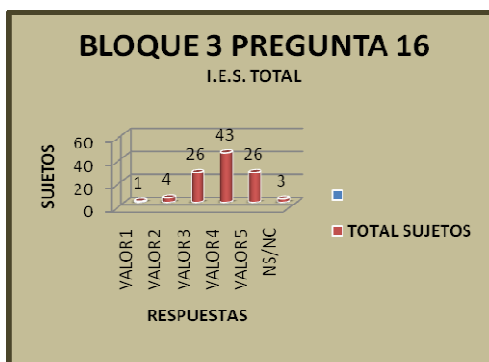
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que el trabajo en equipo entorpece su labor docente, se sitúa en el valor 1 (nunca), con un 61%.

- *Pregunta nº 16. El departamento de orientación ayuda a que mi trabajo mejore con los alumnos.*

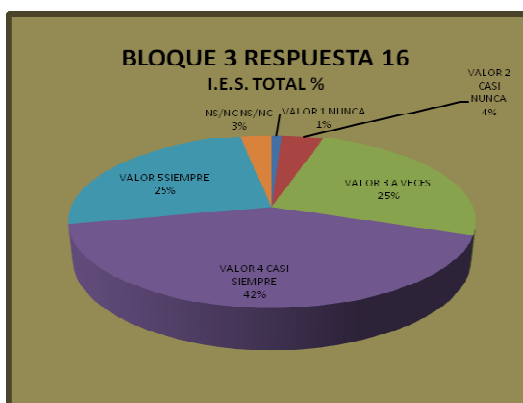
TABLA 110. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 16.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	1	4	26	43	26	3
% SUJETOS	1%	4%	25%	42%	25%	3%
						103
						100%

GRÁFICO 93. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 16.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	4	26	43	26	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

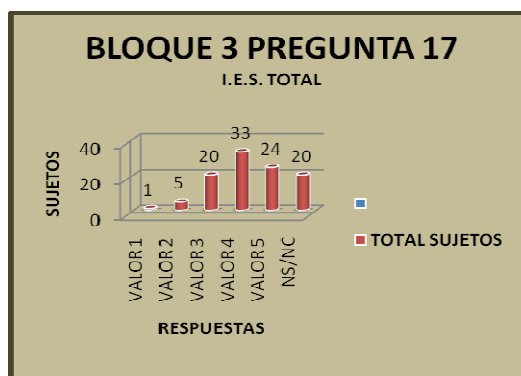
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que el departamento de orientación hace que su trabajo con los alumnos mejore, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 42 %.

- *Pregunta nº 17. ¿Te sientes cómodo en el aula con alumnado diverso por razones sensoriales, motóricas, intelectuales, etcétera?*

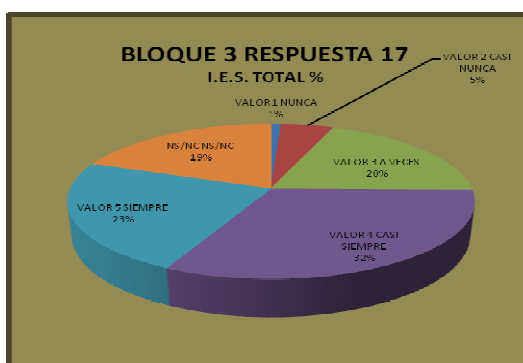
**TABLA 111. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 17.**

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	1	5	20	33	24	20	103
% SUJETOS	1%	5%	19%	32%	23%	19%	100%

**GRÁFICO 94. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 3.
PREGUNTA 17.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	5	20	33	24	20



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran sentirse cómodos con alumnado diverso, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 32 %.

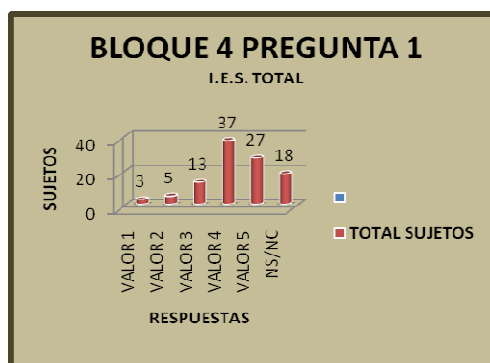
– Bloque 4: Inserción activa

- *Pregunta nº 1.* Ha disminuido la expulsión de los alumnos en clase.

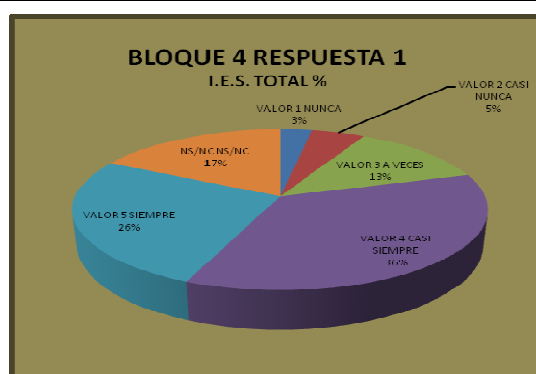
TABLA 112. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4. PREGUNTA 1.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	3	5	13	37	27	18
% SUJETOS	3%	5%	13%	36%	26%	17%

GRÁFICO 95. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4. PREGUNTA 1.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	3	5	13	37	27	18



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que ha disminuido las expulsiones de alumnos de sus clases, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 36 %.

- *Pregunta nº 2. Propongo actividades en las que todos los alumnos puedan participar independientemente de sus dificultades.*

TABLA 113. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 2.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	4	10	46	36	7
% SUJETOS	0%	4%	10%	45%	35%	7%

GRÁFICO 96. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 2.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

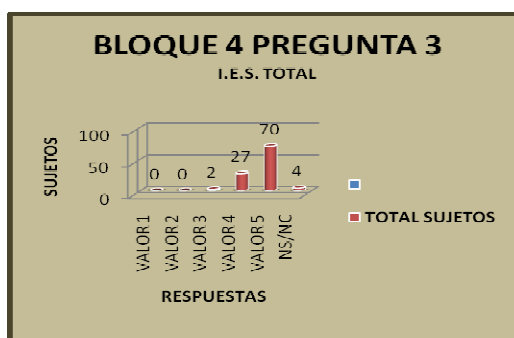
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que proponen actividades que favorecen la participación de todo el alumnado, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 44 %.

- *Pregunta n° 3. Animo a todos los alumnos a participar en clase.*

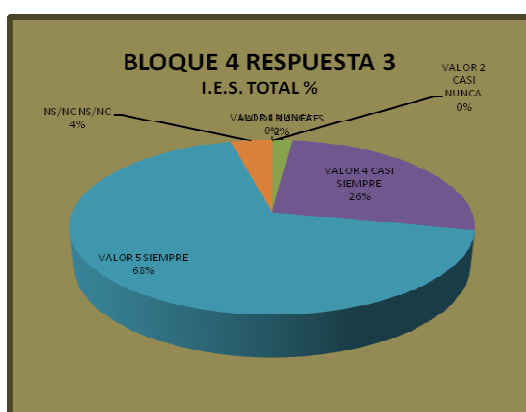
**TABLA 114. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 3.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	0	2	27	70	4
% SUJETOS	0%	0%	2%	26%	68%	4%

**GRÁFICO 97. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 3.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	0	2	27	70	4



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

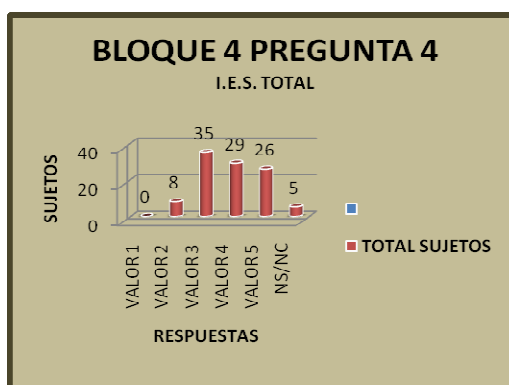
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que ayudan a todos los alumnos a participar en la clase, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 68 %.

■ Pregunta nº 4. Propongo actividades de trabajo en equipo.

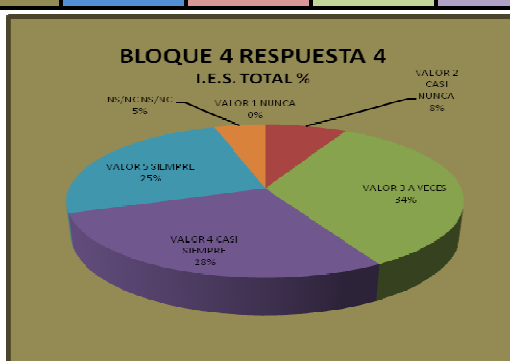
**TABLA 115. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 4.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	8	35	29	26	5
% SUJETOS	0%	8%	34%	28%	25%	5%

**GRÁFICO 98. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 4.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	8	35	29	26	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

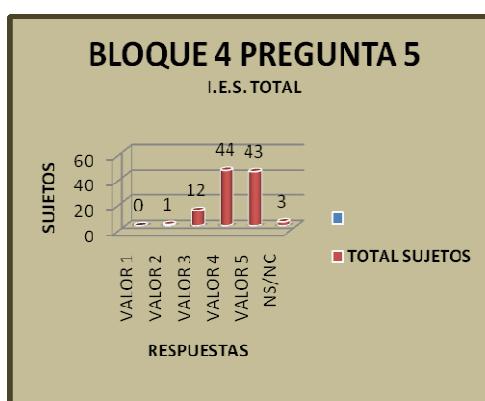
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que proponen actividades de trabajo en equipo, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 34 %.

■ Pregunta nº 5. Fomento la ayuda entre alumnos.

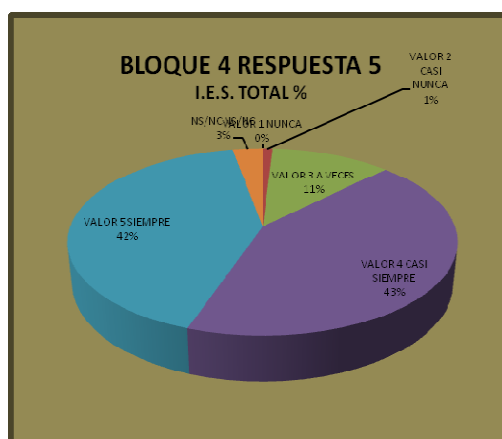
**TABLA 116. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 5.**

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	0	1	12	44	43	3	103
% SUJETOS	0%	1%	12%	43%	42%	3%	100%

**GRÁFICO 99. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 5.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	1	12	44	43	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

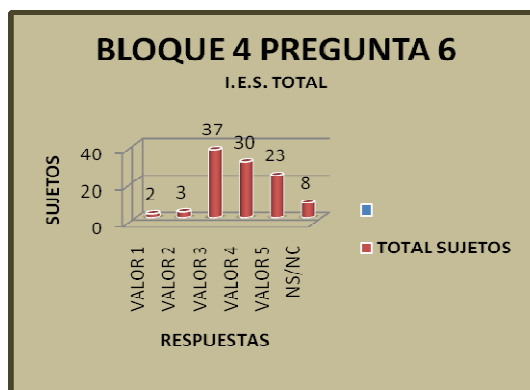
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que fomentan la ayuda entre los alumnos, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 43 %.

■ Pregunta nº 6. Fomento la ayuda entre profesores.

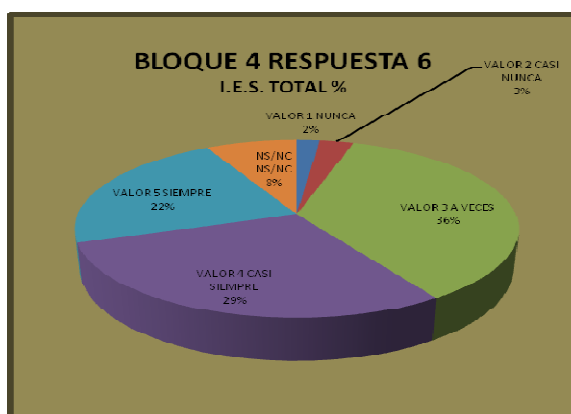
**TABLA 117. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 6.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	2	3	37	30	23	8
% SUJETOS	2%	3%	36%	29%	22%	8%

**GRÁFICO 100. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 6.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	2	3	37	30	23	8



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

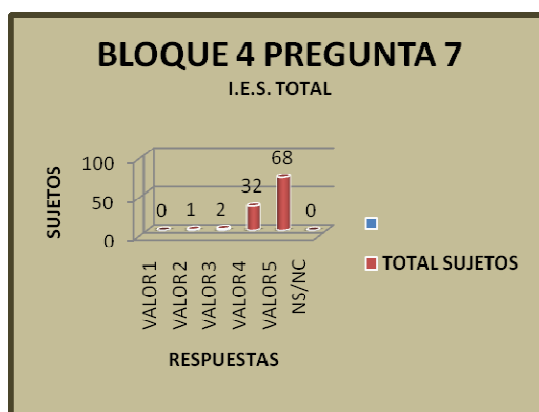
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que fomentan la ayuda entre profesores, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 36 %.

■ Pregunta nº 7. Cuando alguien me pide ayuda suelo dársela

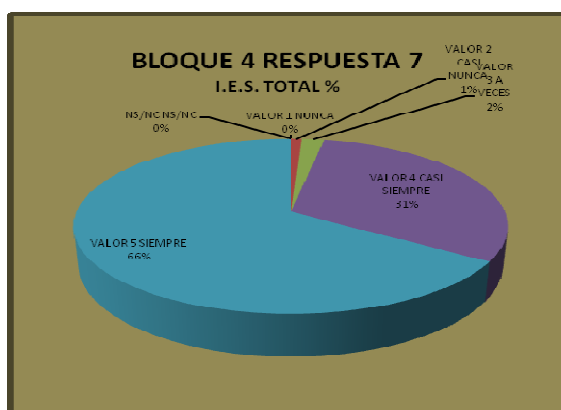
**TABLA 118. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 7.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	1	2	32	68	0
% SUJETOS	0%	1%	2%	31%	66%	0%

**GRÁFICO 101. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 7.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	1	2	32	68	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

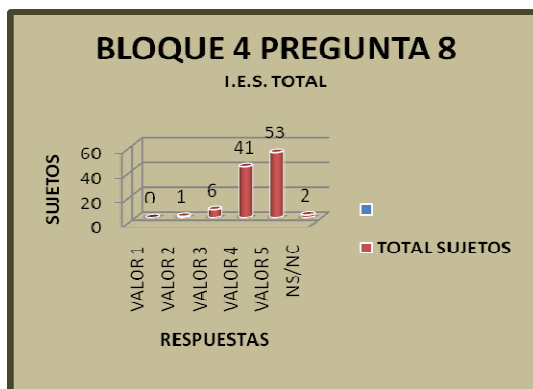
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que cuando alguien les pide ayuda se la dan, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 66 %.

- *Pregunta nº 8. Cuando observo que un compañero necesita ayuda se la proporciono.*

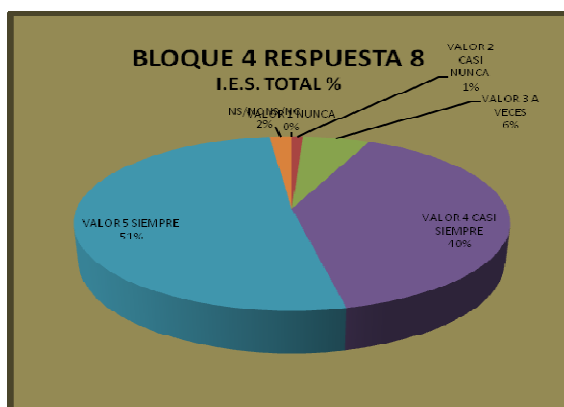
**TABLA 119. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 8.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	1	6	41	53	2
% SUJETOS	0%	1%	6%	40%	51%	2%

**GRÁFICO 102. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 8.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	1	6	41	53	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

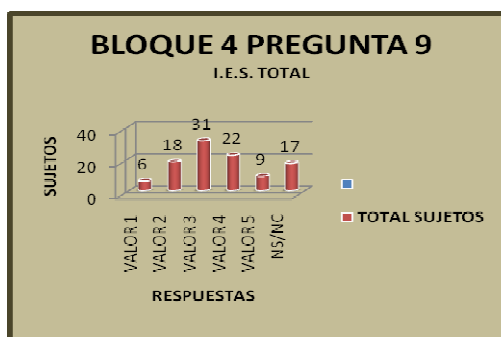
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran ayudar sin que se solicite esa ayuda, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 51 %.

- *Pregunta nº 9. Dedico el mismo tiempo a los alumnos con necesidades educativas especiales que al resto de alumnos.*

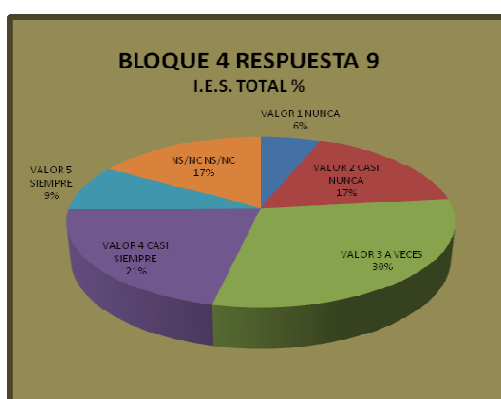
TABLA 120. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 9.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	6	18	31	22	9	17
% SUJETOS	6%	17%	30%	21%	9%	17%

GRÁFICO 103. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 9.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	6	18	31	22	9	17



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

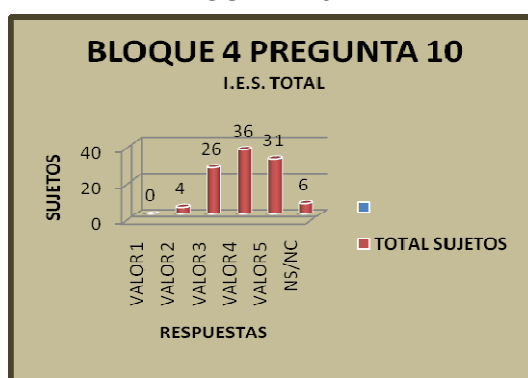
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que no dedican el mismo tiempo a los a.c.n.e.e.s. que al resto de alumnos, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 30 %.

- Pregunta nº 10. Relaciono mi asignatura con otras asignaturas que se imparten en el centro.

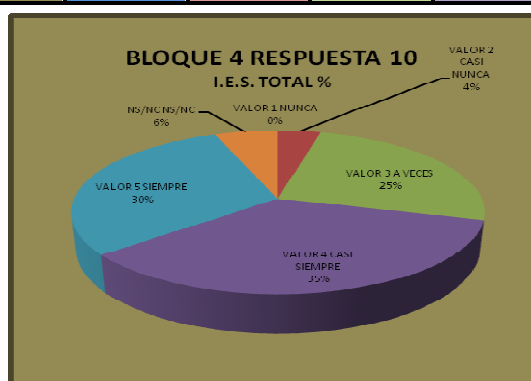
TABLA 121. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 10.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	4	26	36	31	6
% SUJETOS	0%	4%	25%	35%	30%	6%

GRÁFICO 104. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 10.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	4	26	36	31	6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

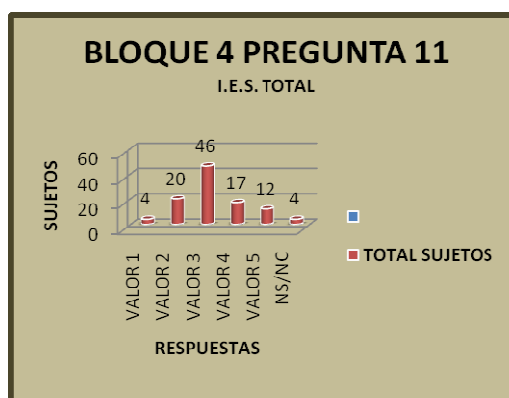
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que relacionan su asignatura con otras asignaturas, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 35 %.

- Pregunta n° 11. Me coordino con otros profesores para proponer actividades que relacionen varias materias.

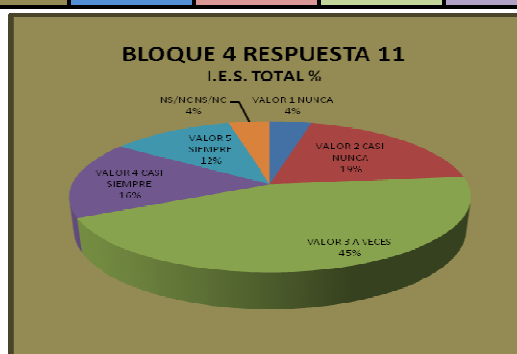
TABLA 122. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 11.

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	4	20	46	17	12	4	103
% SUJETOS	4%	19%	45%	17%	12%	4%	100%

GRÁFICO 105. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 11.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	4	20	46	17	12	4



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

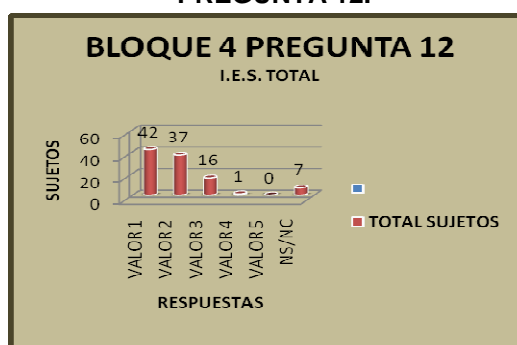
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que se coordinan con otros profesores para relacionar materias, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 45 %.

- Pregunta nº 12. Tiendo a pensar que mi asignatura es más importante que otras.

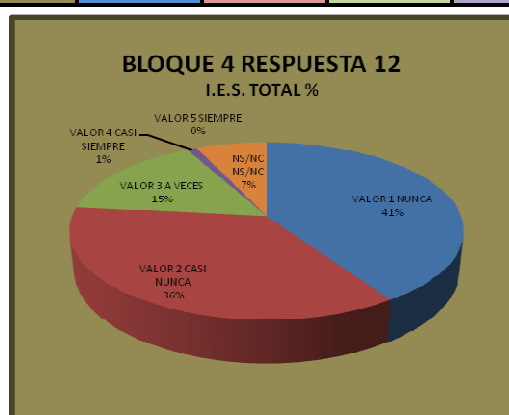
TABLA 123. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 12.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	42	37	16	1	0	7
% SUJETOS	41%	36%	16%	1%	0%	7%

GRÁFICO 106. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 12.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	42	37	16	1	0	7



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

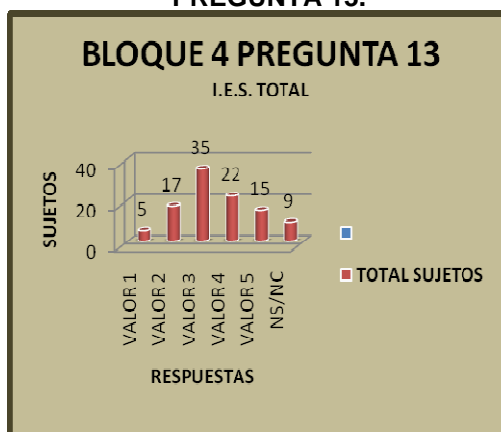
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que su asignatura es más importante que otras, se sitúa en el valor 1 (nunca) con un 41 %.

- *Pregunta nº 13. Colaboro con el centro en actividades fuera de mis clases.*

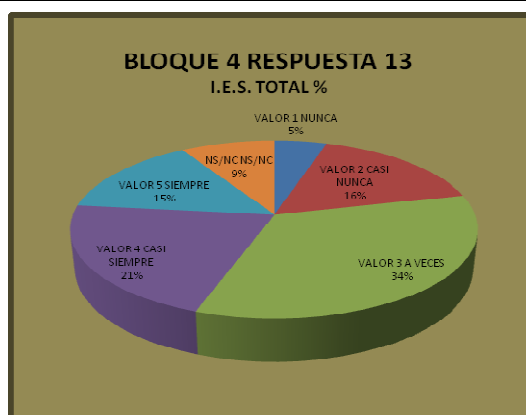
**TABLA 124. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 13.**

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	5	17	35	22	15	9	103
% SUJETOS	5%	17%	34%	21%	15%	9%	100%

**GRÁFICO 107. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 13.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	5	17	35	22	15	9



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

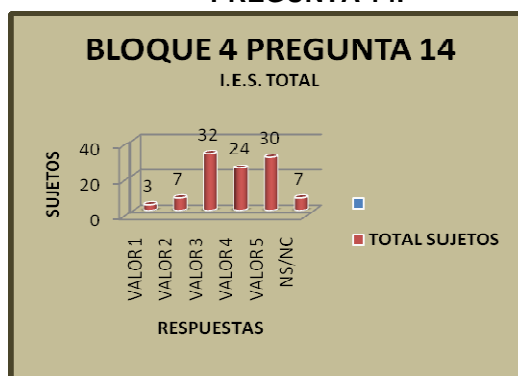
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que colaboran con el centro en actividades fuera de sus clases, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 34 %.

■ *Pregunta nº 14. Ayudo a los alumnos fuera de mis clases.*

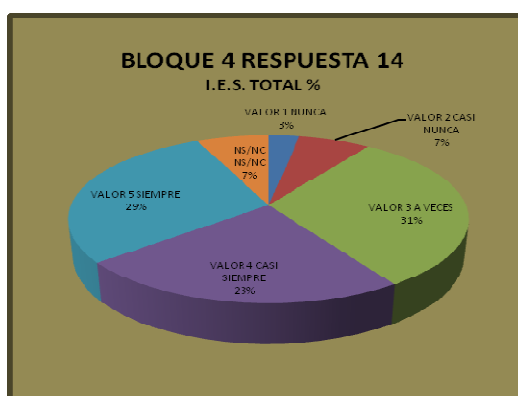
**TABLA 125. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 14.**

<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	3	7	32	24	30	7
% SUJETOS	3%	7%	31%	23%	29%	7%

**GRÁFICO 108. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 14.**



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	3	7	32	24	30	7



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

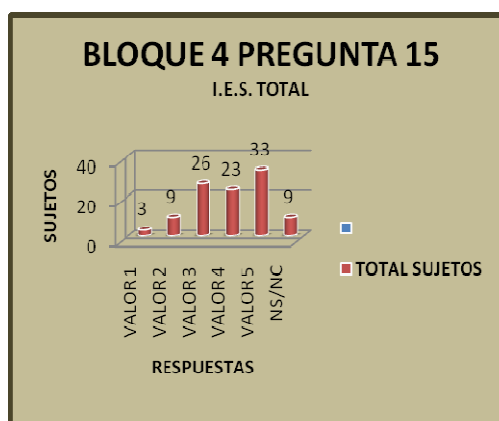
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran ayudar a sus alumnos fuera de sus clases, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 31 %.

- Pregunta n° 15. Estoy de acuerdo con la afirmación: “los alumnos deben insertarse dentro del centro”.

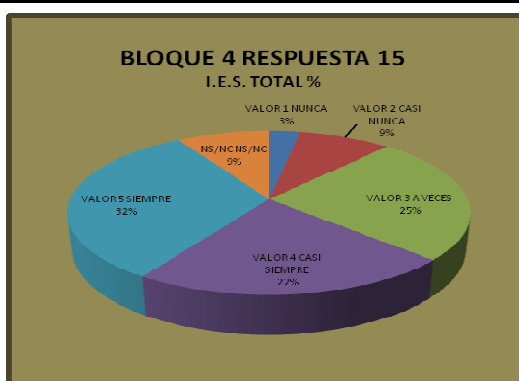
TABLA 126. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 15.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	3	9	26	23	33	9
% SUJETOS	3%	9%	25%	22%	32%	9%

GRÁFICO 109. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 15.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	3	9	26	23	33	9



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

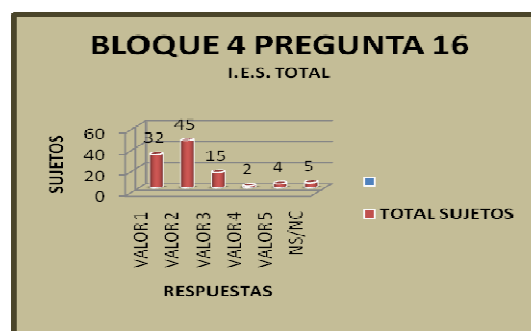
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que los alumnos deben insertarse en la escuela, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 32 %.

- Pregunta nº 16. Creo que los alumnos que no están adaptados al centro deben abandonarlo.

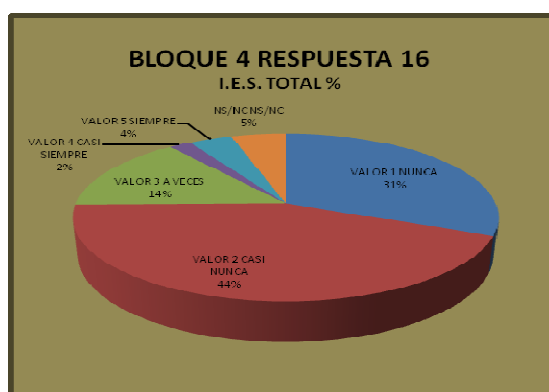
**TABLA 127. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 16.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	32	45	15	2	4	5
% SUJETOS	31%	44%	15%	2%	4%	5%

**GRÁFICO 110. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 16.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	32	45	15	2	4	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

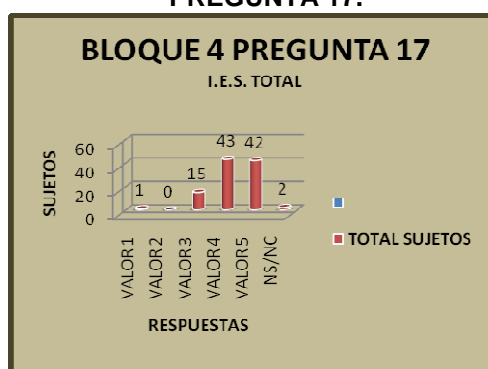
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que los alumnos inadaptados al centro deben abandonarlo, se sitúa en el valor 2 (casi nunca), con un 44 %.

- Pregunta n° 17. Ayudo a que todos los alumnos estén cómodos en el centro.

**TABLA 128. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 17.**

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	1	0	15	43	42	2	103
% SUJETOS	1%	0%	15%	42%	41%	2%	100%

**GRÁFICO 111. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 17.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	1	0	15	43	42	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

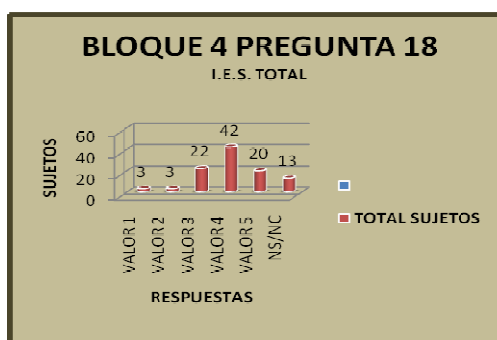
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que ayudan a que los alumnos estén cómodos en el centros, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 42 %, seguido muy de cerca del valor 5 (siempre), con un 41 %.

- *Pregunta nº 18. ¿Has reparado en el alumnado que muestra dificultades para incorporarse en la vida del centro?*

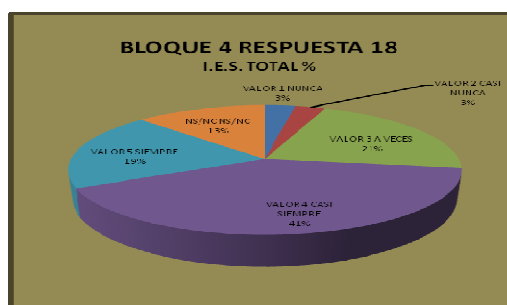
**TABLA 129. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 18.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	3	3	22	42	20	13
% SUJETOS	3%	3%	21%	41%	19%	13%
						103
						100%

**GRÁFICO 112. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 18.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	3	3	22	42	20	13



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

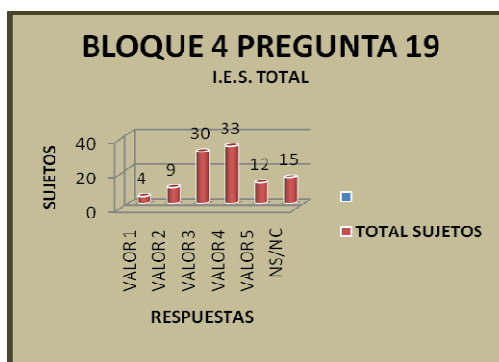
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores han reparado en los alumnos con dificultades para incorporarse a la vida del centro, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 41 %.

- Pregunta nº 19. ¿Has observado alguna barrera que crean esa dificultad?

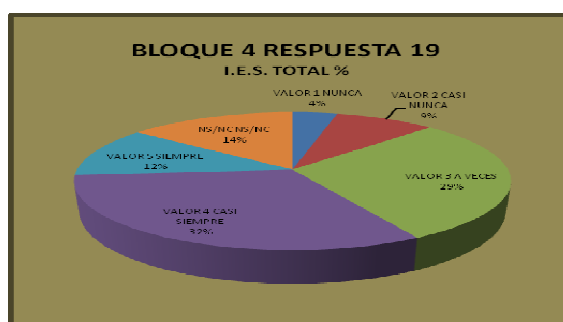
TABLA 130. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 19.

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	4	9	30	33	12	15	103
% SUJETOS	4%	9%	29%	32%	12%	15%	100%

GRÁFICO 113. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 4.
PREGUNTA 19.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	4	9	30	33	12	15



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran haber observado alguna barrera que cree esa dificultad, se sitúa en el valor 4 (casi siempre), con un 32 %.

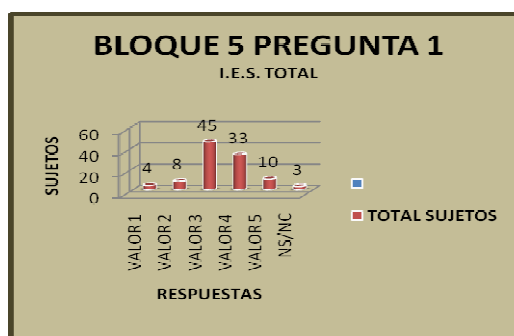
– Bloque 5: Modo

- *Pregunta nº 1.* Crees que la coordinación ente los profesores de apoyo y el resto de profesores es suficiente.

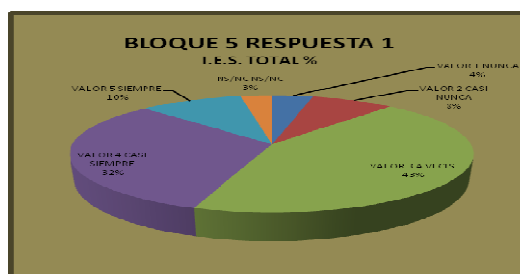
TABLA 131. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 1.

<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	4	8	45	33	10	3
% SUJETOS	4%	8%	44%	32%	10%	3%

GRÁFICO 114. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 1.



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	4	8	45	33	10	3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

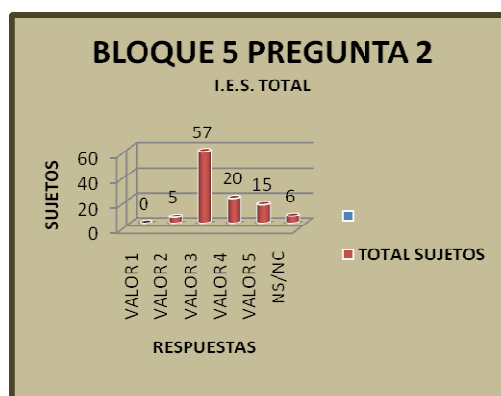
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que la coordinación con los profesores de apoyo es suficiente, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 43 %.

- **Pregunta nº 2.** ¿Necesitas mejorar las técnicas que utilizas en clase?

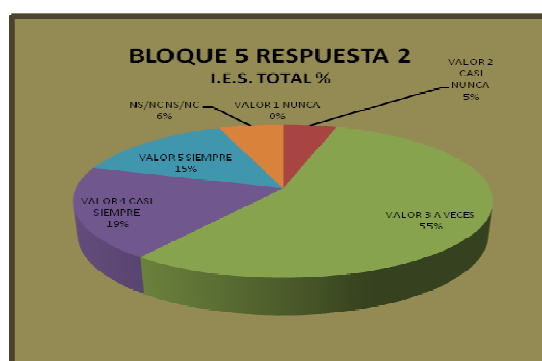
TABLA 132. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5. PREGUNTA 2.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	5	57	20	15	6
% SUJETOS	0%	5%	55%	19%	15%	6%

GRÁFICO 115. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5. PREGUNTA 2.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	5	57	20	15	6



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que necesitan mejorar sus técnicas docentes, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 55 %.

- *Pregunta nº 3. Consideras que el centro dispone de recursos suficientes para atender a las necesidades de todo el alumnado.*

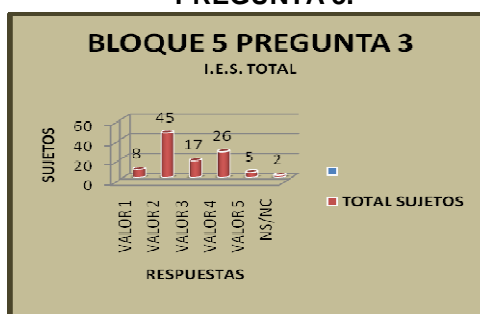
TABLA 133. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.

PREGUNTA 3.

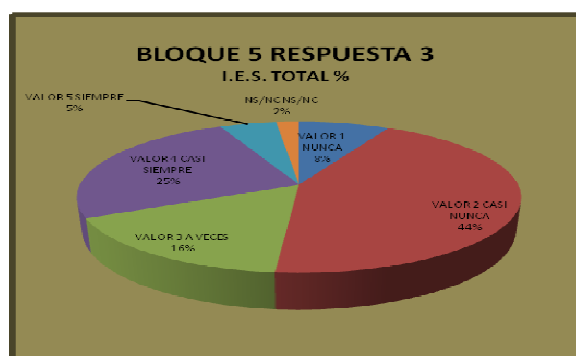
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	8	45	17	26	5	2
% SUJETOS	8%	44%	17%	25%	5%	2%

GRÁFICO 116. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.

PREGUNTA 3.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	8	45	17	26	5	2



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

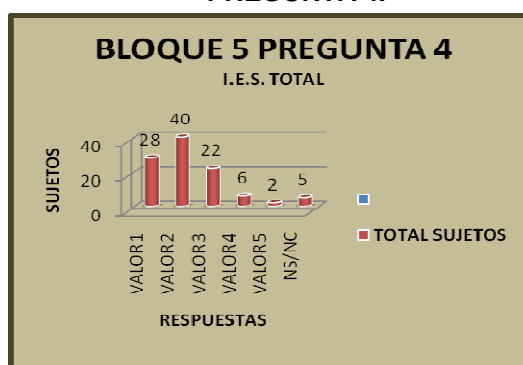
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que el centro dispone de recursos suficientes para atender a la diversidad de sus alumnos, se sitúa en el valor 2 (casi nunca), con un 44 %.

- *Pregunta n° 4. Los recursos materiales priman sobre los recursos personales para hacer mejor el centro.*

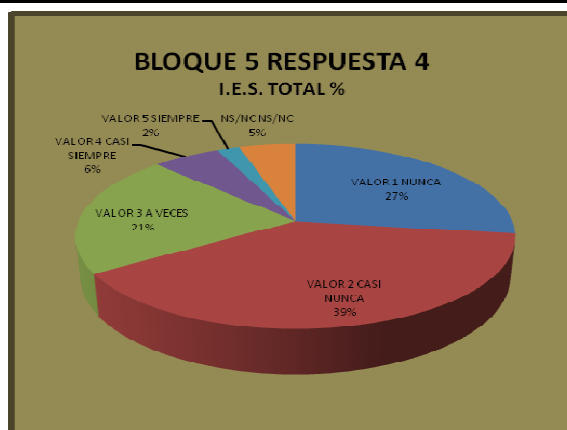
**TABLA 134. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 4.**

I.E.S. TOTAL							
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC	
TOTAL SUJETOS	28	40	22	6	2	5	103
% SUJETOS	27%	39%	21%	6%	2%	5%	100%

**GRÁFICO 117. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 4.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	28	40	22	6	2	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que los recursos materiales priman sobre los personales, se sitúa en el valor 2 (casi nunca), con un 39 %.

- *Pregunta nº 5. Crees que para plantear proyectos de mejora con una organización y trabajo cooperativo es suficiente.*

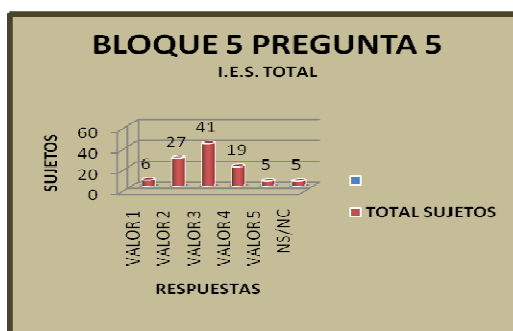
TABLA 135. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.

PREGUNTA 5.

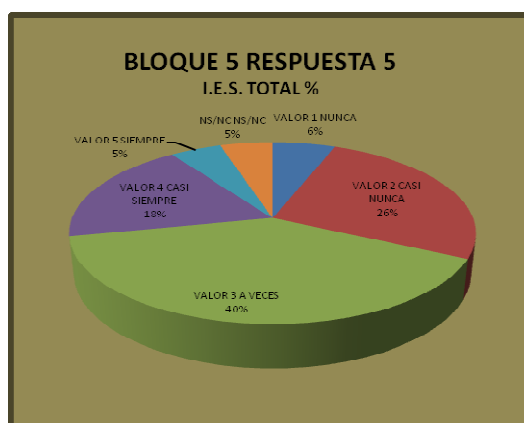
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	6	27	41	19	5	5
% SUJETOS	6%	26%	40%	18%	5%	5%

GRÁFICO 118. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.

PREGUNTA 5.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	6	27	41	19	5	5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

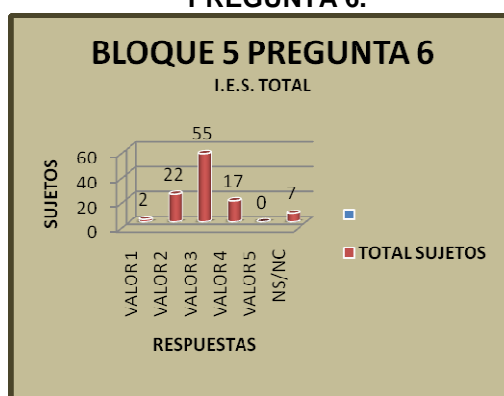
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que el trabajo cooperativo y la organización docente sería suficiente para plantear proyectos de mejora en el centro, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 40 %.

- *Pregunta nº 6. Consideras que los alumnos con necesidades educativas especiales favorecen la dinámica de una clase.*

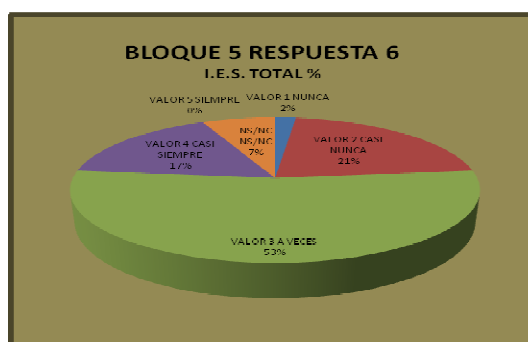
**TABLA 136. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 6.**

<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	2	22	55	17	0	7
% SUJETOS	2%	21%	53%	17%	0%	7%

**GRÁFICO 119. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 6.**



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	2	22	55	17	0	7



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

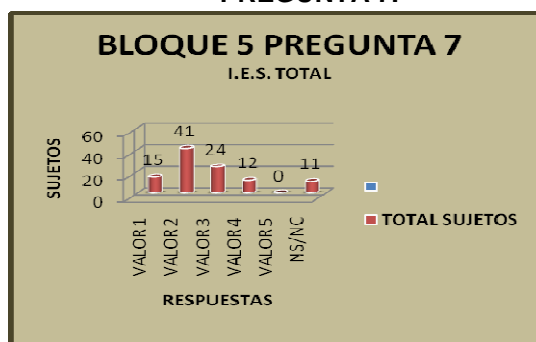
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que los a.c.n.e.e.s. favorecen la dinámica de una clase, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 53 %, seguido de un 2 (casi nunca), con un 21 %.

- *Pregunta nº 7. Crees que la integración escolar, que plantea el Sistema Educativo Español es suficiente para atender a la diversidad.*

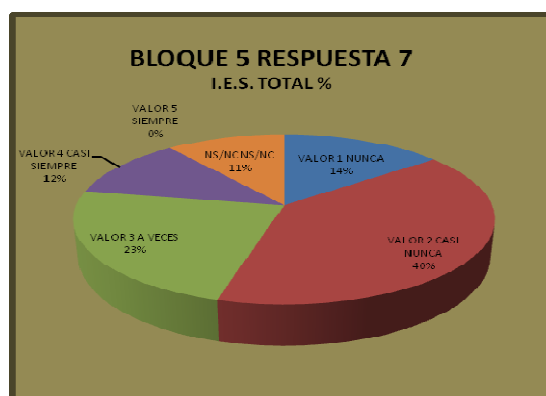
**TABLA 137. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 7.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	15	41	24	12	0	11
% SUJETOS	15%	40%	23%	12%	0%	11%

**GRÁFICO 120. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 7.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	15	41	24	12	0	11



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

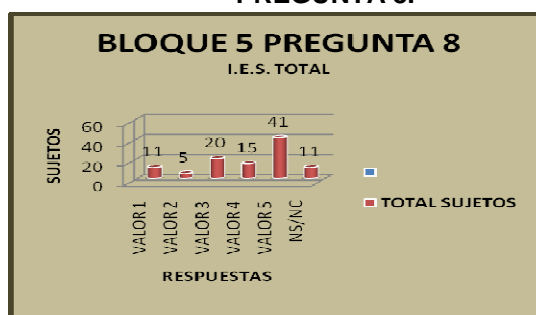
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que la integración escolar es suficiente, se sitúa en el valor 2 (casi nunca), con un 40 %.

- Pregunta nº 8. Has oído hablar del término educación inclusiva.

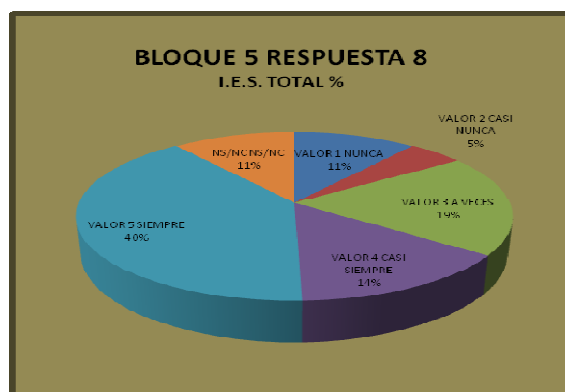
**TABLA 138. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 8.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	11	5	20	15	41	11
% SUJETOS	11%	5%	19%	15%	40%	11%

**GRÁFICO 121. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 8.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	11	5	20	15	41	11



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

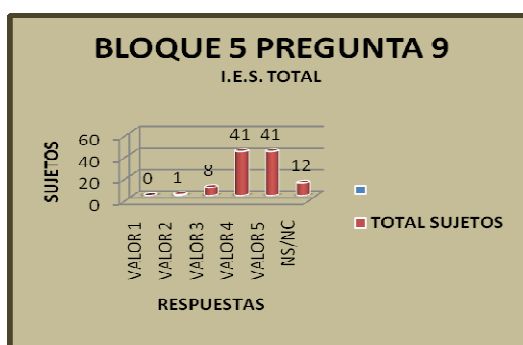
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores han oído hablar del término educación inclusiva, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 40 %.

- *Pregunta nº 9. En tu opinión cómo valorarías que el centro educativo, donde tú impartes docencia, creara un modelo de intervención para atender a la diversidad, que se fundamente en la coordinación de distintos profesores para detectar necesidades y plantear soluciones.*

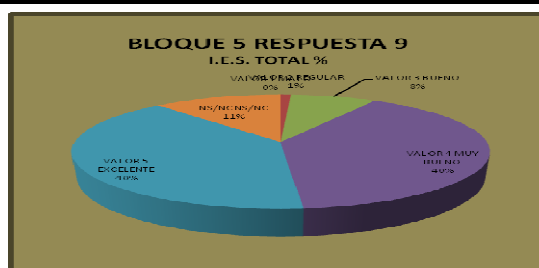
TABLA 139. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5. PREGUNTA 9.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	1	8	41	41	12
% SUJETOS	0%	1%	8%	40%	40%	12%

GRÁFICO 122. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5. PREGUNTA 9.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE	NS/NC
SUJETOS	0	1	8	41	41	12



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

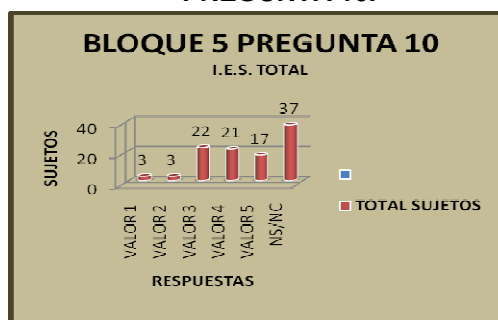
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que crear un modelo de intervención para atender a la diversidad sería adecuado, se sitúa, en paridad, el valor 4 (muy bueno), con un 40 % y 5 (excelente), con un 40 %.

- *Pregunta n° 10. Valora en qué medida consideras que el centro educativo donde impartes docencia necesita un proyecto como el de la pregunta 9 del bloque 5.*

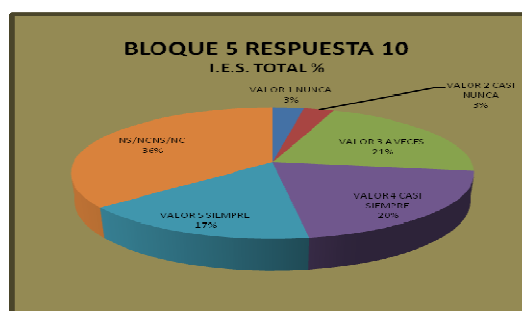
**TABLA 140. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 10.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	3	3	22	21	17	37
% SUJETOS	3%	3%	21%	20%	17%	36%
						103
						100%

**GRÁFICO 123. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 10.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	3	3	22	21	17	37



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

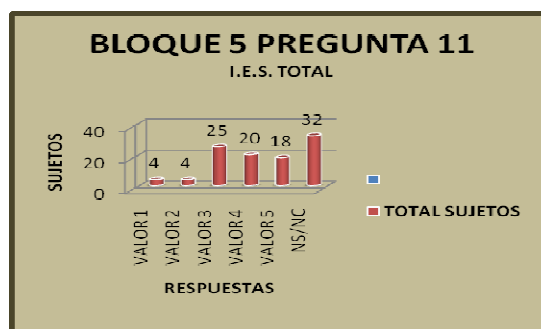
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que en el centro donde imparten docencia necesitan un proyecto de atención a la diversidad planteado en preguntas anteriores, se sitúa en el valor 3 (a veces), con un 21%, seguido muy de cerca del valor 4 (casi siempre), con un 20 %.

- *Pregunta nº 11. En qué medida estarías dispuesto a formar parte de dicho proyecto al que alude la pregunta 9 del bloque 5.*

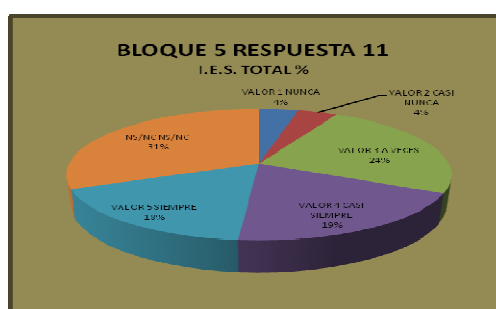
**TABLA 141. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 11.**

<i>I.E.S. TOTAL</i>						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	4	4	25	20	18	32
% SUJETOS	4%	4%	24%	19%	17%	31%

**GRÁFICO 124. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 11.**



<i>I.E.S. TOTAL</i>						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	4	4	25	20	18	32



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

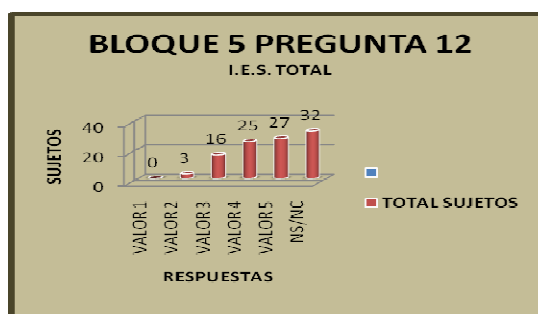
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que se implicarían en un proyecto similar al planteado en preguntas anteriores, se sitúa dubitativos en un 31 % en no saben o no contestan (NS/NC), en el valor 3 (a veces), con un 24 %.

- *Pregunta nº 12. Cómo valoras que el proyecto (anteriormente comentado) considera las dificultades de los alumnos como una oportunidad para enseñar y aprender en lugar de un problema en el aprendizaje.*

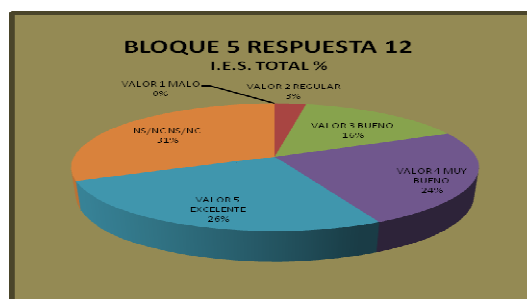
**TABLA 142. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 12.**

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	3	16	25	27	32
% SUJETOS	0%	3%	16%	24%	26%	31%
						103
						100%

**GRÁFICO 125. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.
PREGUNTA 12.**



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE	NS/NC
SUJETOS	0	3	16	25	27	32



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

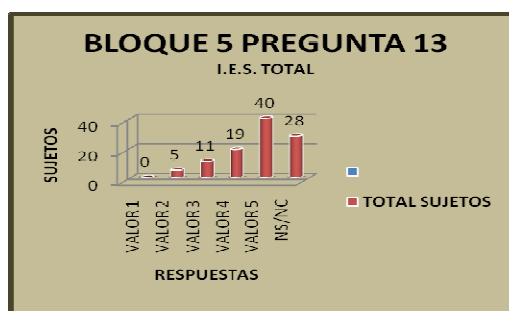
- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores valoran las dificultades como oportunidad, dentro del proyecto anteriormente señalado, se sitúa en otro valor dubitativo (NS/NC), en un 31 % y en el valor 5 (excelente), con un 26 %.

- *Pregunta nº 13. Consideras que sería importante para formar parte de dicho proyecto (al que aludíamos en preguntas anteriores) que las horas destinadas al mismo no excediera tu jornada laboral.*

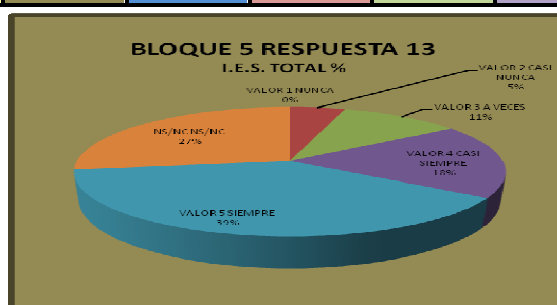
TABLA 143. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5. PREGUNTA 13.

I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	5	11	19	40	28
% SUJETOS	0%	5%	11%	18%	39%	27%

GRÁFICO 126. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5. PREGUNTA 13.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NS/NC
SUJETOS	0	5	11	19	40	28



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores consideran que para formar parte del proyecto las horas no deberían exceder su jornada laboral, se sitúa en el valor 5 (siempre), con un 39 %.

- *Pregunta nº 14. ¿Cómo vives las transformaciones en pro de una enseñanza más adaptada a las peculiaridades del alumnado?*

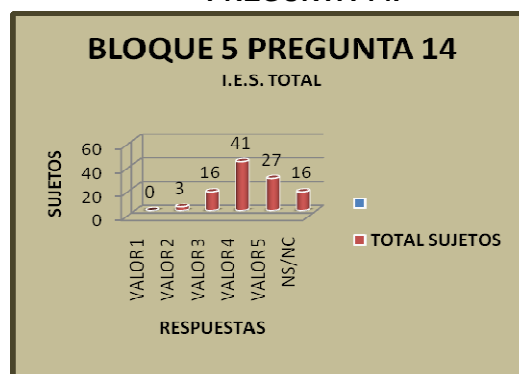
TABLA 144. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.

PREGUNTA 14.

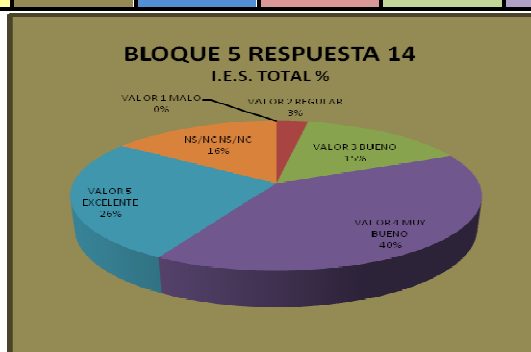
I.E.S. TOTAL						
RESPUESTA	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
TOTAL SUJETOS	0	3	16	41	27	16
% SUJETOS	0%	3%	16%	40%	26%	16%

GRÁFICO 127. VARIABLE CATEGORICA ESPECÍFICA. BLOQUE 5.

PREGUNTA 14.



I.E.S. TOTAL						
	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5	NS/NC
	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE	NS/NC
SUJETOS	0	3	16	41	27	16



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla: El porcentaje mayoritario, en el que los profesores viven dichas transformaciones, es situado en el valor 4 (muy bueno), con un 40 %.

1.4. Dependencia de algunas variables categóricas

El apartado de dependencias entre variables quiere componerse como, un epígrafe que enriquezca el estudio realizado, en la medida en la que se han hallado relaciones entre las dos tipos de categorías propuestas en la herramienta de trabajo, que conforma las variables propuestas, unas a priori sin conexión posible, y otras creadas especialmente para la investigación.

Por ello el presente apartado se compondrá de dos tipos de análisis:

- Dependencia entre variables categóricas general y específicas
 - Dependencia entre el género de los docentes y dimensiones-bloques totales.
 - Dependencia entre antigüedad en el centro de los docentes y dimensiones-bloques totales.
 - Dependencia entre antigüedad en el cuerpo de los docentes de profesores de secundaria y dimensiones-bloques totales.
 - Dependencia entre formación de los docentes y dimensiones-bloques totales.
- Dependencia entre variables categóricas específicas
 - Dependencia entre comunidad, actitud y modo (dimensiones-bloques 1, 3 y 5).
 - Dependencia entre proceso e inserción activa (dimensiones-bloques 2 y 4).

La intención que motiva a elaborar este apartado versa en, establecer relaciones causales entre las variables analizadas y los datos extraídos que haga encontrar causas, por las que la atención a la diversidad no se desarrolle de manera inclusiva en la etapa de educación secundaria.

Para ello se realizará un análisis cualitativo y cuantitativo de las variables propuestas por lo que serán enlazadas las variables

independientes y dependientes, las que son dadas y las que se han modificado para la investigación con la intención de observar las posibles relaciones de una y otras para extraer conclusiones finales.

Las variables independientes propuestas (las que vienen dadas de la muestra o población de estudio seleccionado) son las variables categóricas generales, descritas a continuación.

Las variables dependientes (las que han sido modificadas e incluidas en el presente estudio) son las variables categóricas específicas clasificadas más adelante.

Recogiendo lo enunciado anteriormente, se realizarán dos tipos de análisis uno cualitativo y otro cuantitativo. Del análisis cualitativo se recogerán, los datos extraídos de la encuesta docente, para observar las respuestas de cada uno de los participantes relacionados con las respuestas en cada bloque de contenido de la misma, extrayendo porcentajes y observando relaciones.

Del estudio cuantitativo, en la utilización del paquete estadístico SPSS V.15 para realizar la prueba denominada Chi-cuadrado o Ji-cuadrado (X^2), no paramétrica, que como expresa Visauta, B. (2007, p. 218): "Ahora bien, hay muchas situaciones en las que trabajamos con una muestra muy reducida de datos, en que los mismos no siguen una distribución determinada, (...), en que las variables están medidas en una escala ordinal". Nosotros cuantificaremos nuestras variables cualitativas para determinar estadísticamente y cuantitativamente la relación entre ellas. Como continúa Visauta, B. (2007, p. 2019): "esta prueba tiene como finalidad comparar, (...), las posibles diferencias entre las frecuencias observadas en una distribución de una variable y la esperada en razón de una determinada hipótesis". Trabajaremos con un nivel de confianza del 95%.

El objetivo del presente epígrafe consiste en ponderar las respuestas cualitativas de los docentes en números que nos permitan extraer relaciones y conclusiones más allá de las observadas.

Nuestra hipótesis se materializaba en, si podíamos extraer necesidades y causas de nuestra herramienta de trabajo, y es por este motivo que queremos conocer la relación entre las respuestas de los docentes y los datos que nos han ofrecido, para determinar relaciones y rechazar o no nuestra hipótesis de partida, por lo que confirmamos la utilización de dicha prueba en donde según Alzina, R. (2004, p. 132): "Conviene distinguir entre hipótesis científicas e hipótesis estadísticas. (...) las hipótesis estadísticas tienen su lugar en las denominadas "pruebas de hipótesis".

1.4.1. Dependencia en variables categóricas generales y específicas.

Las variables categóricas generales que serán relacionadas serán las siguientes:

- Edad de los docentes.
- Formación de los docentes.
- Antigüedad de los docentes, dividida en:
 - Antigüedad en el centro en donde se realizó el cuestionario.
 - Antigüedad en el cuerpo de profesores de educación secundaria (función pública).
- Especialidad docente.
- Ubicación geográfica.
- Género de los docentes.

Las variables categóricas específicas, que serán relacionadas con las generales, son las siguientes:

- Bloque 1: Comunidad.
- Bloque 2: Proceso.
- Bloque 3: Actitud.

- Bloque 4: Inserción activa.
- Bloque 5: Modo.

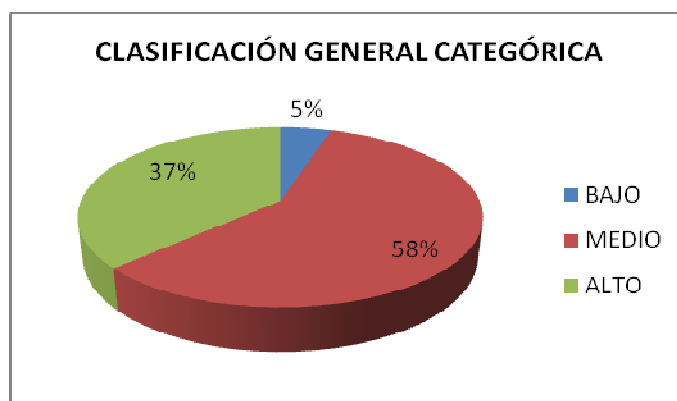
Cada dimensión-bloque del cuestionario docente se compone de unos ítems o preguntas, y cada pregunta tiene un valor de hasta cinco opciones de posibles respuestas, ya comentado en apartados anteriores. Para realizar una valoración global de todos los bloques, se ha visto necesaria la ayuda en la clasificación realizada en función de cada bloque por categorías (alto, medio y bajo, comentadas anteriormente). Realizando una media de respuestas dadas se extrae, por cada categoría, el índice medio de resultado de la prueba global, por lo que cada uno de los participantes, en dicho cuestionario, tendrá una valoración final clasificada en alto, medio o bajo en función de sus respuestas en relación a la atención a la diversidad de manera inclusiva, según la opinión de las respuestas de los encuestados.

Quedando dicha información reducida a:

TABLA 145. CLASIFICACIÓN GENERAL CATEGÓRICA

BAJO	MEDIO	ALTO
5	60	38

GRÁFICO 128. CLASIFICACIÓN GENERAL CATEGÓRICA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

De los 103 docentes encuestados se extrajeron:

- El 5 % grado bajo, en el que los docentes tienen en cuenta procesos inclusivos para atender a la diversidad en un centro docente.
- El 58 % grado medio, en el que los docentes tienen en cuenta procesos inclusivos para atender a la diversidad en un centro docente.
- El 37% grado alto, en el que los docentes tienen en cuenta procesos inclusivos para atender a la diversidad en un centro docente.

Con la composición de las dos variables generales y específicas es con lo que se han realizado relaciones de dependencia entre ellas.

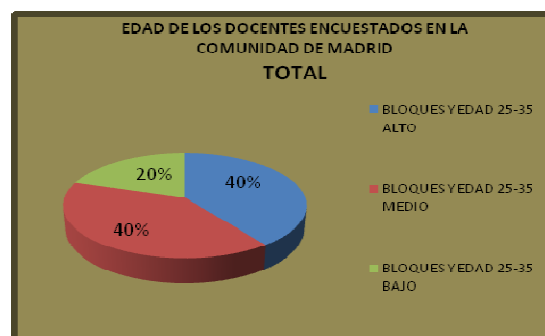
1.4.1.1. Edad y específicas

Las relaciones encontradas, entre la edad de los docentes y las respuestas otorgadas en los bloques que componen las variables propuestas específicas, se exponen en las siguientes tablas y gráficas:

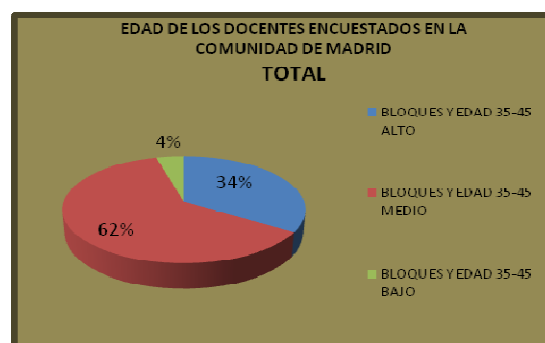
TABLA 146. VARIABLE CATEGÓRICA EDAD Y ESPECÍFICAS

GRÁFICO 129. VARIABLE CATEGÓRICA EDAD Y ESPECÍFICAS

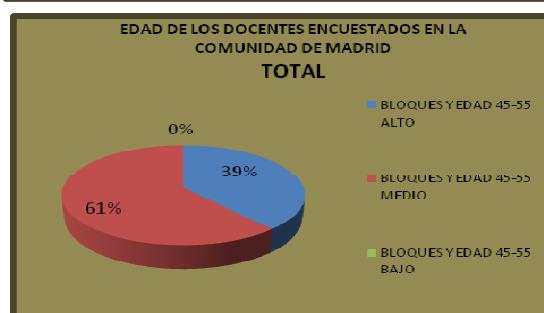
BLOQUES Y EDAD 25-35			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	4	4	2



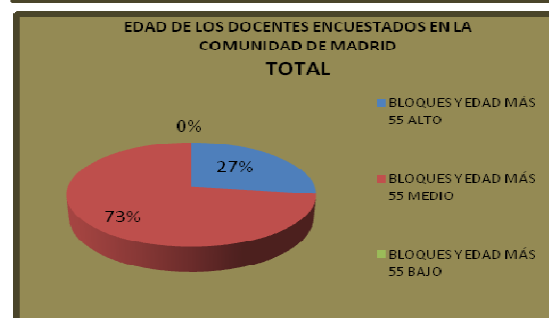
BLOQUES Y EDAD 35-45			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	16	29	2



BLOQUES Y EDAD 45-55			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	12	19	0



BLOQUES Y EDAD MÁS 55			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	3	8	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

De dichas tablas y gráficos se extrae que, en función de la edad los docentes consideran que su grado de atención a la diversidad de manera inclusiva se incrementa, siendo el rango de edad de docentes con más de 55 años los que consideran tener el grado más alto en un 73 % de atención a la diversidad mediante procesos inclusivos. Siendo el rango de edad entre los 25-35 años con un 40 %, los que consideran en paridad que su grado es alto o medio, con el porcentaje menor.

Por otro lado, incuestionablemente y siendo coherentes con la organización realizada en este apartado si observamos las tablas y gráficos siguientes para la prueba de chi o ji cuadrado (X^2), calculada a través del programa estadístico SPSS V.15., arroja unos datos que expresan unos resultados para la relación entre la variable de edad y específicas, del total de bloques-dimensiones de nuestros cuestionarios. En este caso, dicha relación es inexistente puesto que la prueba de chi cuadrado de Pearson y su razón de similitud son superiores a 0.05, o lo que es lo mismo al 95% de nivel de confianza calculado para la misma.

Por lo tanto, se confirma la hipótesis nula o se rechaza la hipótesis de relación entre edad y bloques.

TABLA 147. CONTINGENCIA EDAD Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)

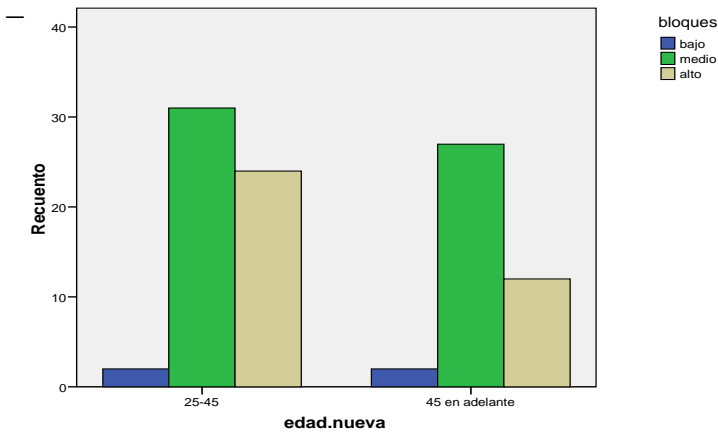
			bloques			Total
			bajo	medio	alto	
edad	25-45	Recuento	2	31	24	57
		% del total	2,0%	31,6%	24,5%	58,2%
	45 en adelante	Recuento	2	27	12	41
		% del total	2,0%	27,6%	12,2%	41,8%
Total		Recuento	4	58	36	98
		% del total	4,1%	59,2%	36,7%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,709(a)	2	,425
Razón de verosimilitudes	1,730	2	,421
Asociación lineal por lineal	1,580	1	,209
N de casos válidos	98		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,67.

GRÁFICO 130. CONTINGENCIA EDAD Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)



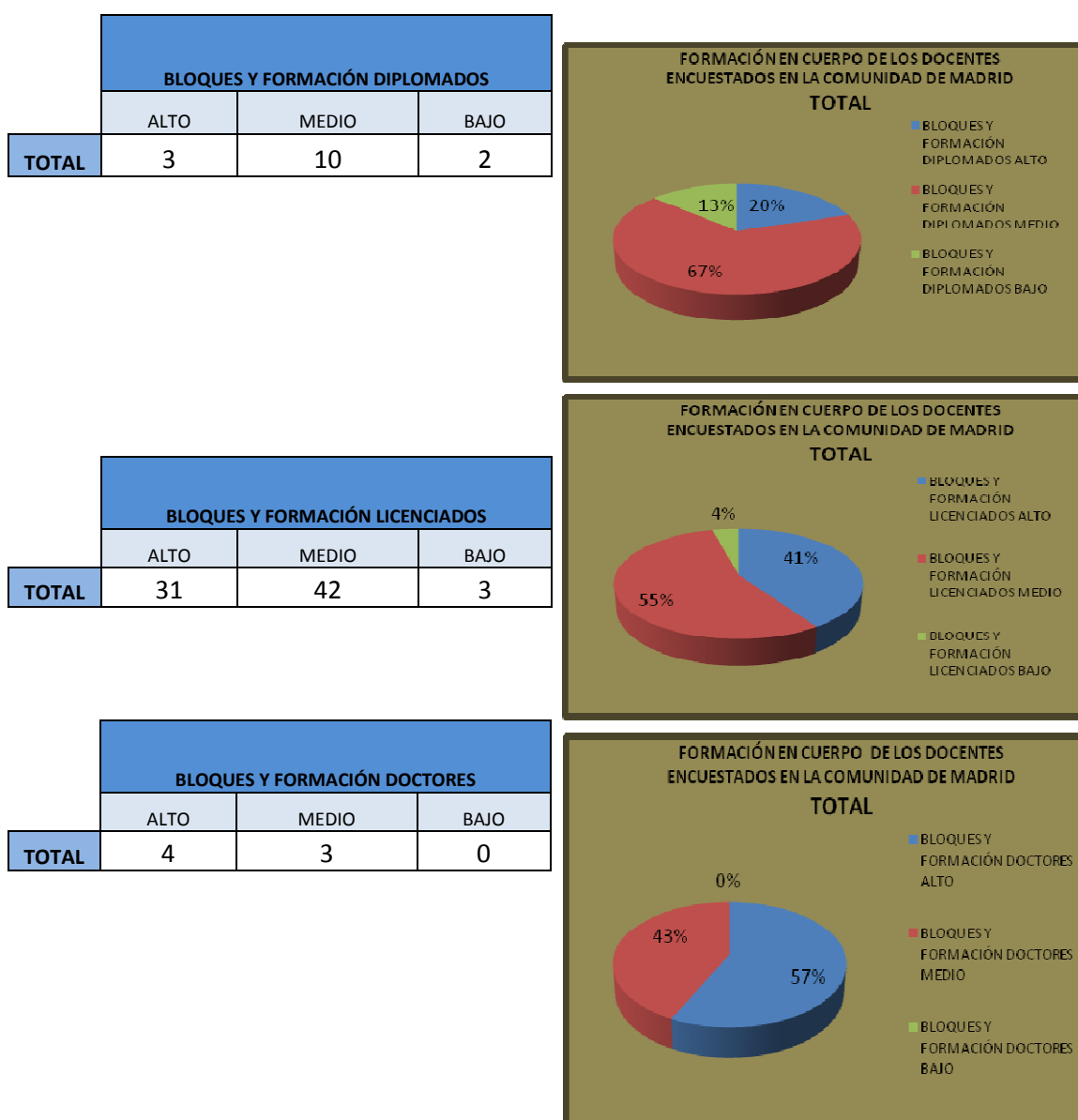
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

1.4.1.2. Formación y específicas

Las relaciones existentes entre formación de los docentes y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva, desde las respuestas ofrecidas en cada bloque de contenidos a través de la encuesta realizada, se muestran en las tablas y gráficas que se presentan a continuación:

TABLA 148. VARIABLE CATEGÓRICA FORMACIÓN Y ESPECÍFICAS

GRÁFICO 131. VARIABLE CATEGÓRICA FORMACIÓN Y ESPECÍFICAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como se puede observar, en las tablas y gráficas anteriormente expuestas, los docentes, con sus respuestas dadas, ofrecen unos resultados que exponen la significatividad entre formación y el grado de atención a la diversidad en donde consideran estar. Por lo que podemos observar que, los docentes con formación de diplomados consideran estar con un 67 % en grado medio de dicha atención, considerando la misma en grado alto en un 20 % y en grado bajo en un 13 %. Los docentes con formación de licenciados consideran estar en un grado medio de dicha atención en un 55%, mientras que este grado en relación a los diplomados decrece, por otro lado el grado alto aumenta, llegando a considerarse en un 41 %, mientras que el grado bajo únicamente obtiene un 4 %. Por último, los docentes con formación de doctores consideran estar con un 57 % en grado alto de atención a la diversidad, el porcentaje más alto otorgado de los expuestos, mientras que el grado medio estaría en un 43 % y el grado bajo no se consideraría.

Por otro lado, realizando el análisis cuantitativo con la prueba chi o ji cuadrado (X^2) observamos que, la significatividad, de la misma, está por encima del valor 0.05 o del 95 % del nivel de confianza, por lo que podemos concluir que se rechaza la relación entre la formación de los docentes en grado de licenciados o diplomados y el grado en que los profesores atienden a la diversidad de manera inclusiva encontrando, que según dicha prueba no hay diferencia significativas, o que se confirma la hipótesis nula entre edad y grado de atención a la diversidad de manera inclusiva.

TABLA 149. CONTINGENCIA FORMACIÓN Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)

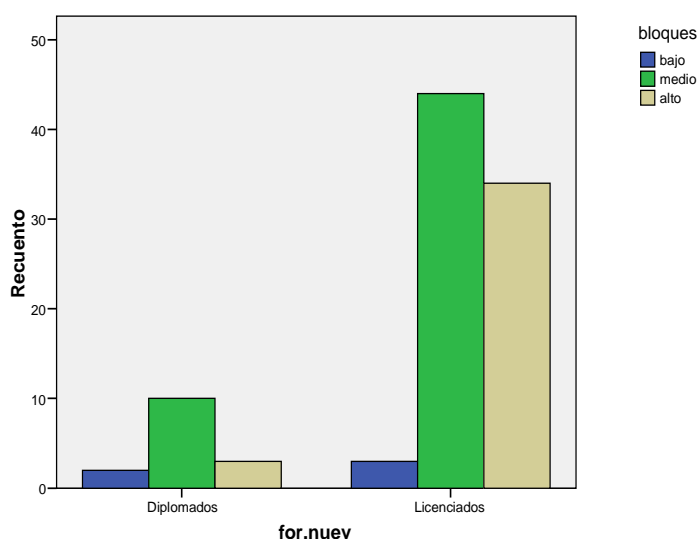
			bloques			Total
			bajo	medio	alto	
for	Diplomados	Recuento	2	10	3	15
		% del total	2,1%	10,4%	3,1%	15,6%
	Licenciados	Recuento	3	44	34	81
		% del total	3,1%	45,8%	35,4%	84,4%
Total	Recuento		5	54	37	96
	% del total		5,2%	56,3%	38,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,182(a)	2	,124
Razón de verosimilitudes	3,909	2	,142
Asociación lineal por lineal	3,833	1	,050
N de casos válidos	96		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,78.

GRÁFICO 132. CONTINGENCIA FORMACIÓN Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

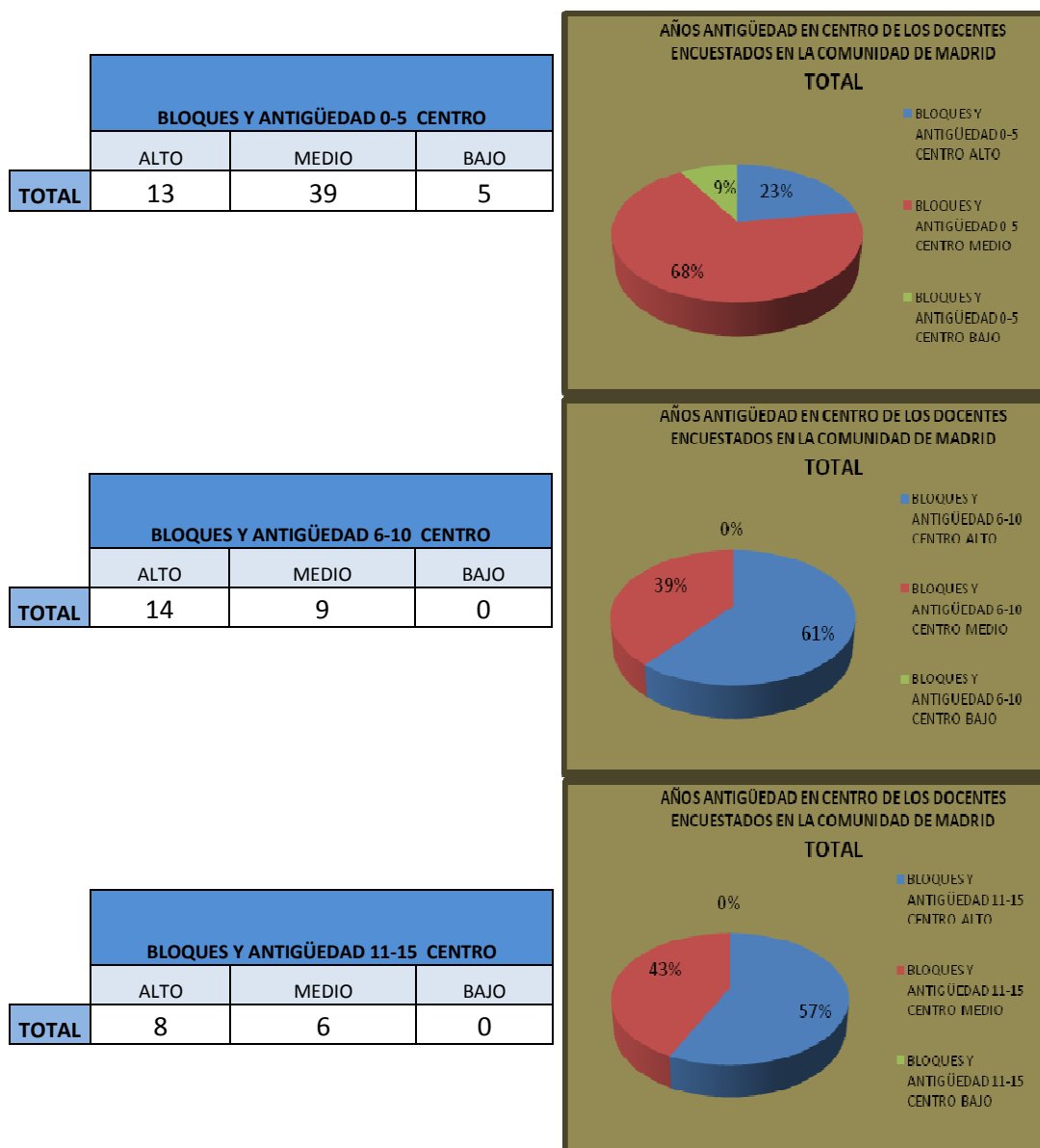
1.4.1.3. Antigüedad y específicas

Las relaciones existentes, entre antigüedad y la clasificación extraída de las respuestas de los docentes en los bloques de los cuestionarios, se encuentra divididas en:

- Antigüedad de los docentes en el centro en donde impartieron docencia durante el curso 2013-2014 y 2014-2015.

TABLA 150. VARIABLE CATEGÓRICA ANTIGÜEDAD CENTRO Y ESPECÍFICAS

GRÁFICO 133. VARIABLE CATEGÓRICA ANTIGÜEDAD CENTRO Y ESPECÍFICAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los datos extraídos nos arrojan unos resultados en función de la antigüedad en el centro en donde impartían docencia en el curso académico, en el que se facilitó la encuesta a los docentes, que demuestran un aumento en relación a la antigüedad en el centro y la atención a la diversidad que ofrecen en el mismo. Los docentes con una antigüedad menor (0-5 años), consideran que su grado mayoritario de atención a la diversidad se sitúa en un grado medio con un porcentaje de 68 %. Los docentes con una antigüedad media (6-10 años), consideran que su grado de atención a la diversidad se sitúa en un grado alto con un porcentaje de 61%. Por último, los docentes que mayor antigüedad tienen (11-15 años), consideran estar en un grado alto de atención a la diversidad en un 57 %.

Por lo tanto, de los datos observados, existe una relación entre la antigüedad de los docentes en un mismo centro educativo y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva que mantienen, observándose que cuando la antigüedad aumenta, la consideración de este grado de atención a la diversidad también lo hace.

Por otro lado, realizando el análisis cuantitativo con la prueba chi o ji cuadrado (X^2) observamos que, la significatividad de la misma está por debajo del valor 0.05 o del 95 % del nivel de confianza, por lo que podemos concluir que se rechaza la hipótesis nula y se confirma la relación entre antigüedad en el centro y grado en que los profesores atienden a la diversidad de manera inclusiva en el centro donde imparten docencia.

TABLA 151. CONTINGENCIA ANTIGÜEDAD CENTRO Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)

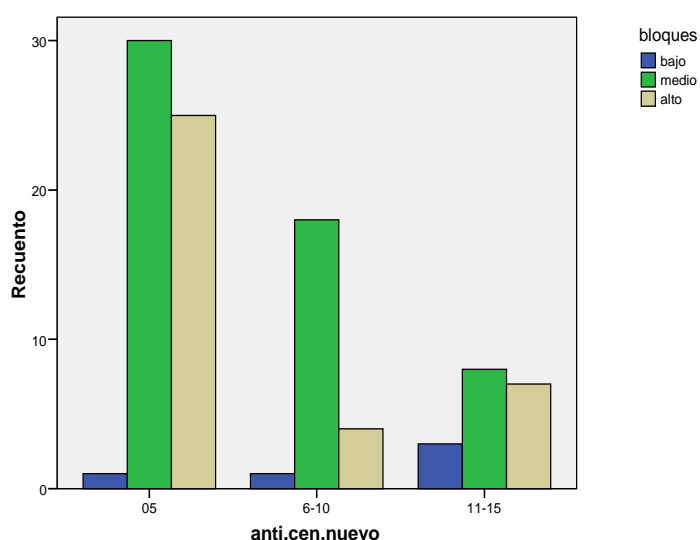
			bloques			Total
			bajo	medio	alto	
anti.c en.	05	Recuento	1	30	25	56
		% del total	1,0%	30,9%	25,8%	57,7%
	6-10	Recuento	1	18	4	23
		% del total	1,0%	18,6%	4,1%	23,7%
	11-15	Recuento	3	8	7	18
		% del total	3,1%	8,2%	7,2%	18,6%
Total	Recuento	5	56	36	97	
	% del total	5,2%	57,7%	37,1%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,568(a)	4	,021
Razón de verosimilitudes	10,686	4	,030
Asociación lineal por lineal	3,223	1	,073
N de casos válidos	97		

a. 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,93.

GRÁFICO 134. CONTINGENCIA ANTIGÜEDAD CENTRO Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)



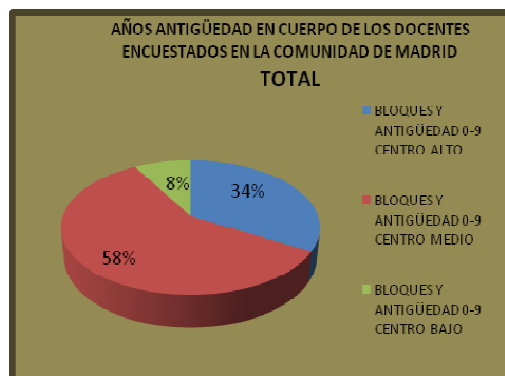
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Antigüedad de los docentes en el cuerpo de profesores de educación secundaria de la función pública.

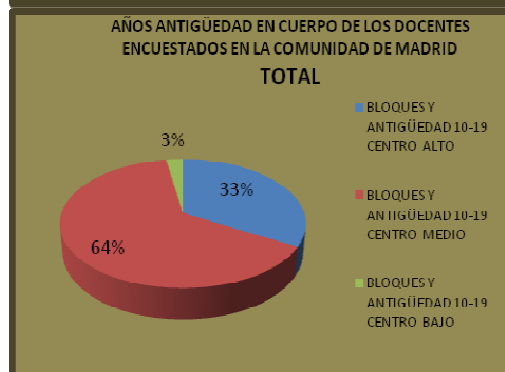
TABLA 152. VARIABLE CATEGÓRICA ANTIGÜEDAD CUERPO Y ESPECÍFICAS

GRÁFICO 135. VARIABLE CATEGÓRICA ANTIGÜEDAD CUERPO Y ESPECÍFICAS

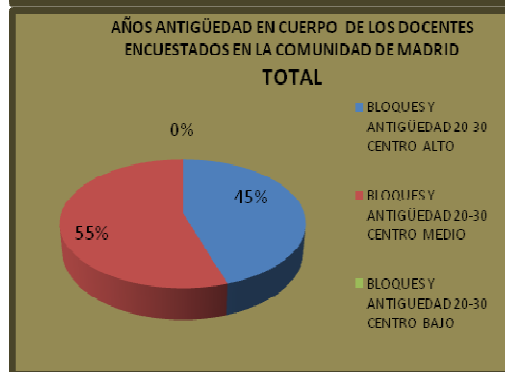
BLOQUES Y ANTIGÜEDAD 0-9 CUERPO			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	8	14	2



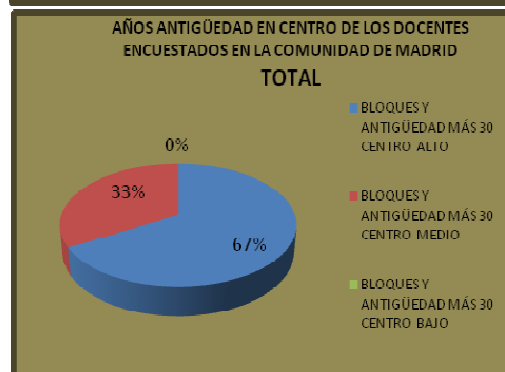
BLOQUES Y ANTIGÜEDAD 10-19 CUERPO			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	13	25	1



BLOQUES Y ANTIGÜEDAD 20-30 CUERPO			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	9	11	0



BLOQUES Y ANTIGÜEDAD MÁS 30 CUERPO			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	4	2	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En relación a la antigüedad en el cuerpo docente de enseñanza de secundaria dentro de la función pública, los datos extraídos nos revelan que, los docentes con menor antigüedad en el cuerpo docente (0-9 años), consideran con un 58 % que están en un grado medio de atención a la diversidad y con un 34 % en grado alto. Los docentes con una antigüedad media en el cuerpo docente (10-19 años), consideran con un 64 % que están en un grado medio de atención a la diversidad y con un 33 % en grado alto. Los docentes con una antigüedad mayor en el cuerpo docente (20-30 años), consideran con un 55 % que están en un grado medio de atención a la diversidad y con un 45 % en grado alto. Y por último, los docentes con la mayor antigüedad en el cuerpo (más de 30 años), consideran con un 33 % que están en un grado medio de atención a la diversidad y con un 67 % en grado alto.

Por otro lado, realizando el análisis cuantitativo con la prueba chi o ji cuadrado (X^2) observamos que, la significatividad de la misma está por encima del valor 0.05 o del 95 % del nivel de confianza, por lo que podemos concluir que se confirma la hipótesis nula o se rechaza la relación entre antigüedad en el cuerpo de profesores de secundaria y el grado en que los mismos atienden a la diversidad de sus estudiantes de manera inclusiva.

TABLA 153. CONTINGENCIA ANTIGÜEDAD CUERPO Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)

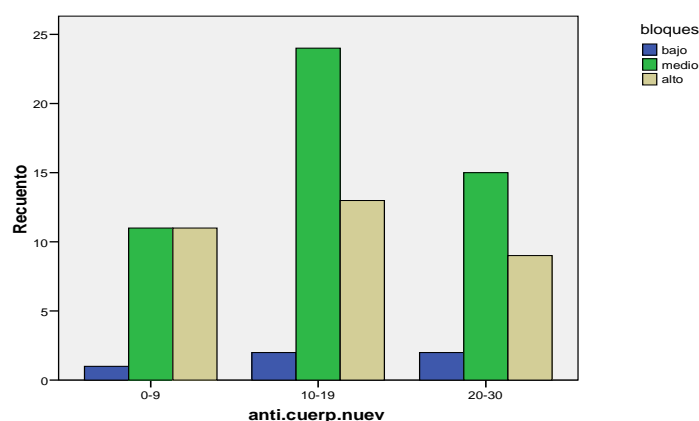
			bloques			Total
			bajo	medio	alto	
anti.cuorp	0-9	Recuento	1	11	11	23
		% del total	1,1%	12,5%	12,5%	26,1%
	10-19	Recuento	2	24	13	39
		% del total	2,3%	27,3%	14,8%	44,3%
	20-30	Recuento	2	15	9	26
		% del total	2,3%	17,0%	10,2%	29,5%
Total	Recuento		5	50	33	88
	% del total		5,7%	56,8%	37,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,654(a)	4	,799
Razón de verosimilitudes	1,613	4	,806
Asociación lineal por lineal	,956	1	,328
N de casos válidos	88		

a. 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,31.

GRÁFICO 136. ANTIGÜEDAD CUERPO Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

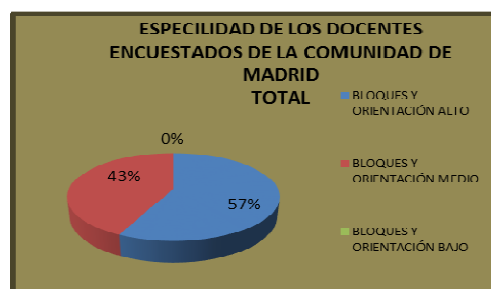
1.4.1.4. Especialidad y específicas

Las relaciones existentes, entre las especialidades académicas y la clasificación extraída de las respuestas de los docentes en los bloques de los cuestionarios, se encuentra divididas en:

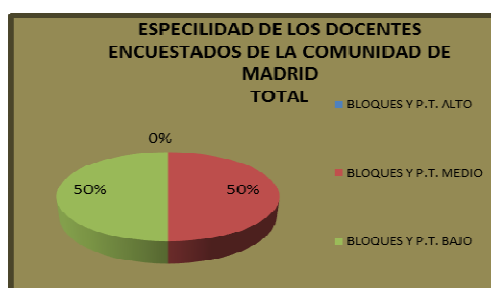
TABLA 154. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECIALIDAD DOCENTES Y ESPECÍFICAS

GRÁFICO 137. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECIALIDAD DOCENTE Y ESPECÍFICAS

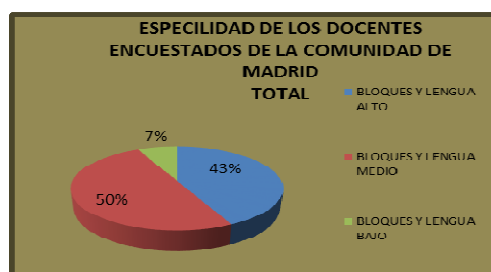
	BLOQUES Y ORIENTACIÓN		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	8	6	0



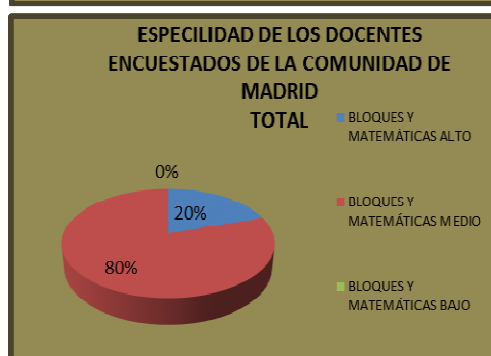
	BLOQUES Y P.T.		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	0	2	2



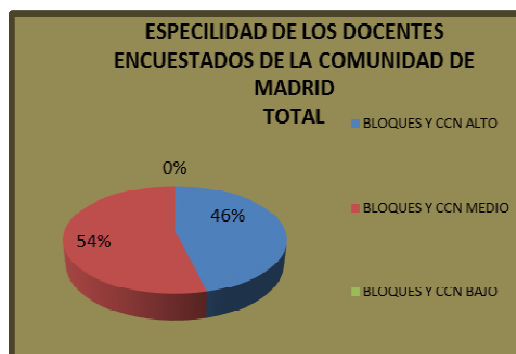
	BLOQUES Y LENGUA		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	6	7	1



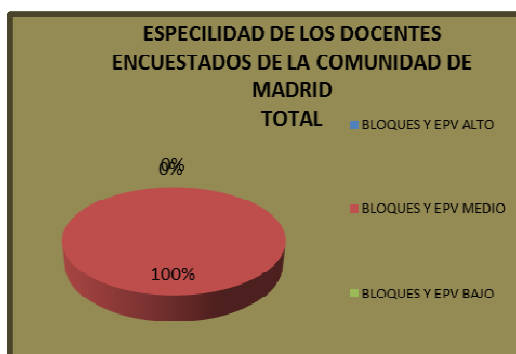
	BLOQUES Y MATEMÁTICAS		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	1	4	0



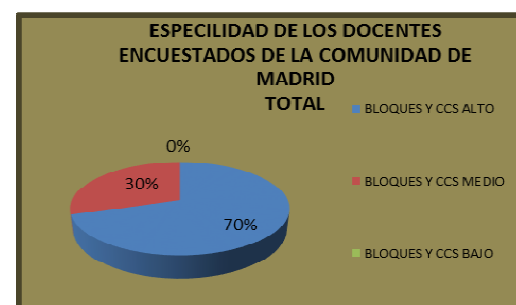
	BLOQUES Y CCN		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	6	7	0



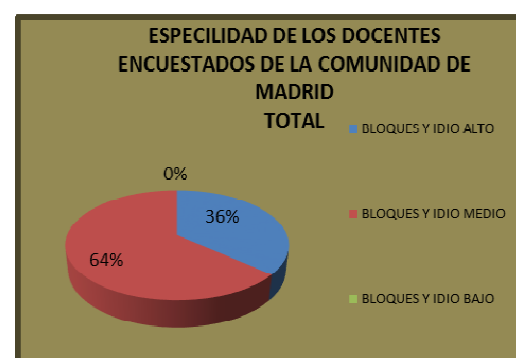
	BLOQUES Y EPV		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	0	3	0



	BLOQUES Y IDIO		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	4	7	0

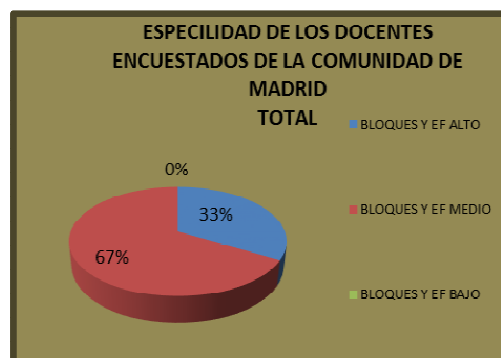


	BLOQUES Y CCS		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	7	3	0

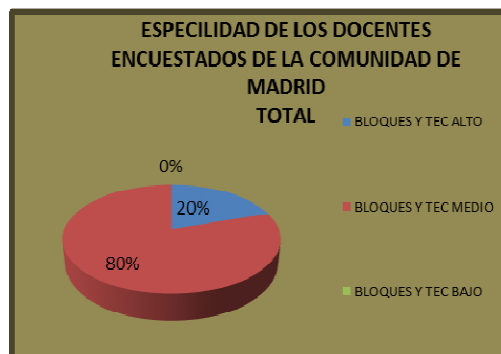


RESULTADOS

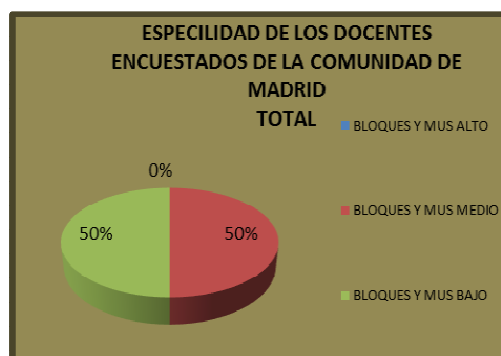
BLOQUES Y EF			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	3	6	0



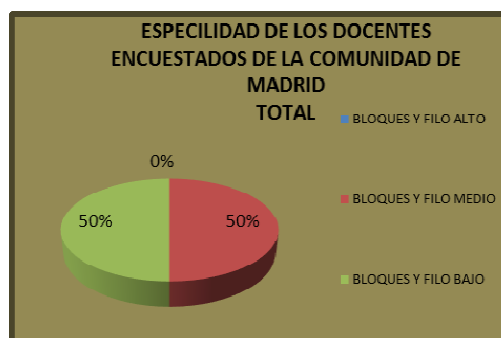
BLOQUES Y TEC			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	1	4	0



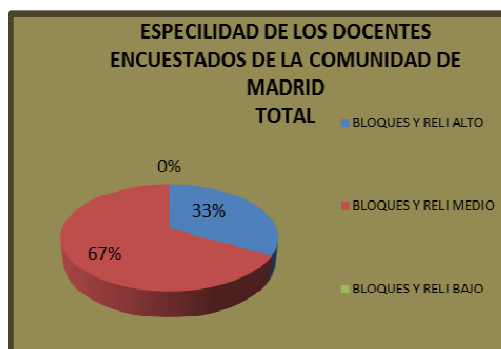
BLOQUES Y MUS			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	0	2	2



BLOQUES Y FILO			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	0	1	1

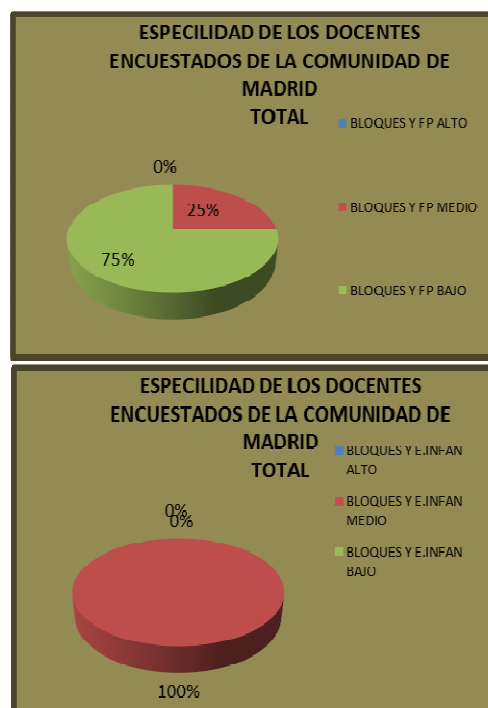


BLOQUES Y RELI			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	1	2	0



	BLOQUES Y FP		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	0	1	3

	BLOQUES Y E.INFAN		
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	0	1	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Observando las gráficas y tablas anteriores se aprecia, por especialidades, el grado de atención a la diversidad que los profesores ofrecen a sus alumnos de manera inclusiva. Si bien es cierto que, la muestra seleccionada se compone de un número reducido de participantes, es interesante observar como las distintas especialidades perciben dicha atención. Aclaremos las siglas que se han otorgado a cada especialidad: PT (pedagogía terapéutica), CCN (ciencias naturales), CCS (ciencias sociales), TEC (tecnología), MUS (música), IDIO (lenguas extranjeras), EF (educación física), REL (religión), FILO (filosofía), EPV (educación plástica y visual), FP (formación profesional), E.INFA (educación infantil), LENG (lengua castellana y literatura) y MAT (matemáticas).

Por otro lado, realizando el análisis cuantitativo con la prueba chi o ji cuadrado (χ^2) observamos que, la significatividad de la misma está por debajo del valor 0.05 o del 95 % del nivel de confianza, por lo que podemos concluir que se rechaza la hipótesis nula o que se contrasta que la especialidad está relacionada con el grado en que los profesores atienden a la diversidad.

TABLA 155. CONTINGENCIA ESPECIALIDAD DOCENTES Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)

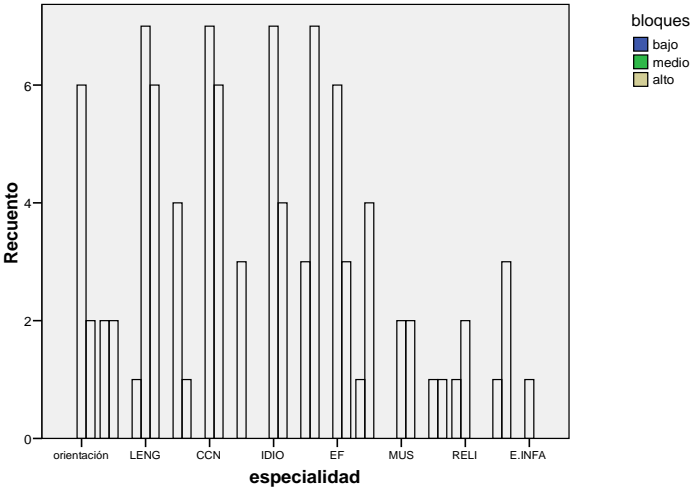
			bloques			Total
			bajo	medio	alto	
especialidad	orientación	Recuento	0	6	2	8
		% del total	,0%	6,3%	2,1%	8,3%
	PT	Recuento	2	2	0	4
		% del total	2,1%	2,1%	,0%	4,2%
	LENG	Recuento	1	7	6	14
		% del total	1,0%	7,3%	6,3%	14,6%
	MAT	Recuento	0	4	1	5
		% del total	,0%	4,2%	1,0%	5,2%
	CCN	Recuento	0	7	6	13
		% del total	,0%	7,3%	6,3%	13,5%
	EPV	Recuento	0	3	0	3
		% del total	,0%	3,1%	,0%	3,1%
	IDIO	Recuento	0	7	4	11
		% del total	,0%	7,3%	4,2%	11,5%
	CCS	Recuento	0	3	7	10
		% del total	,0%	3,1%	7,3%	10,4%
	EF	Recuento	0	6	3	9
		% del total	,0%	6,3%	3,1%	9,4%
	TEC	Recuento	1	4	0	5
		% del total	1,0%	4,2%	,0%	5,2%
	MUS	Recuento	0	2	2	4
		% del total	,0%	2,1%	2,1%	4,2%
	FILO	Recuento	0	1	1	2
		% del total	,0%	1,0%	1,0%	2,1%
	RELI	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,0%	2,1%	,0%	3,1%
	FP	Recuento	0	1	3	4
		% del total	,0%	1,0%	3,1%	4,2%
	E.INFA	Recuento	0	1	0	1
		% del total	,0%	1,0%	,0%	1,0%
Total		Recuento	5	56	35	96
		% del total	5,2%	58,3%	36,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,879(a)	28	,036
Razón de verosimilitudes	38,171	28	,095
Asociación lineal por lineal	,584	1	,445
N de casos válidos	96		

a. 39 casillas (86,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,05.

GRÁFICO 138. CONTINGENCIA ESPECIALIDAD DOCENTE Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)



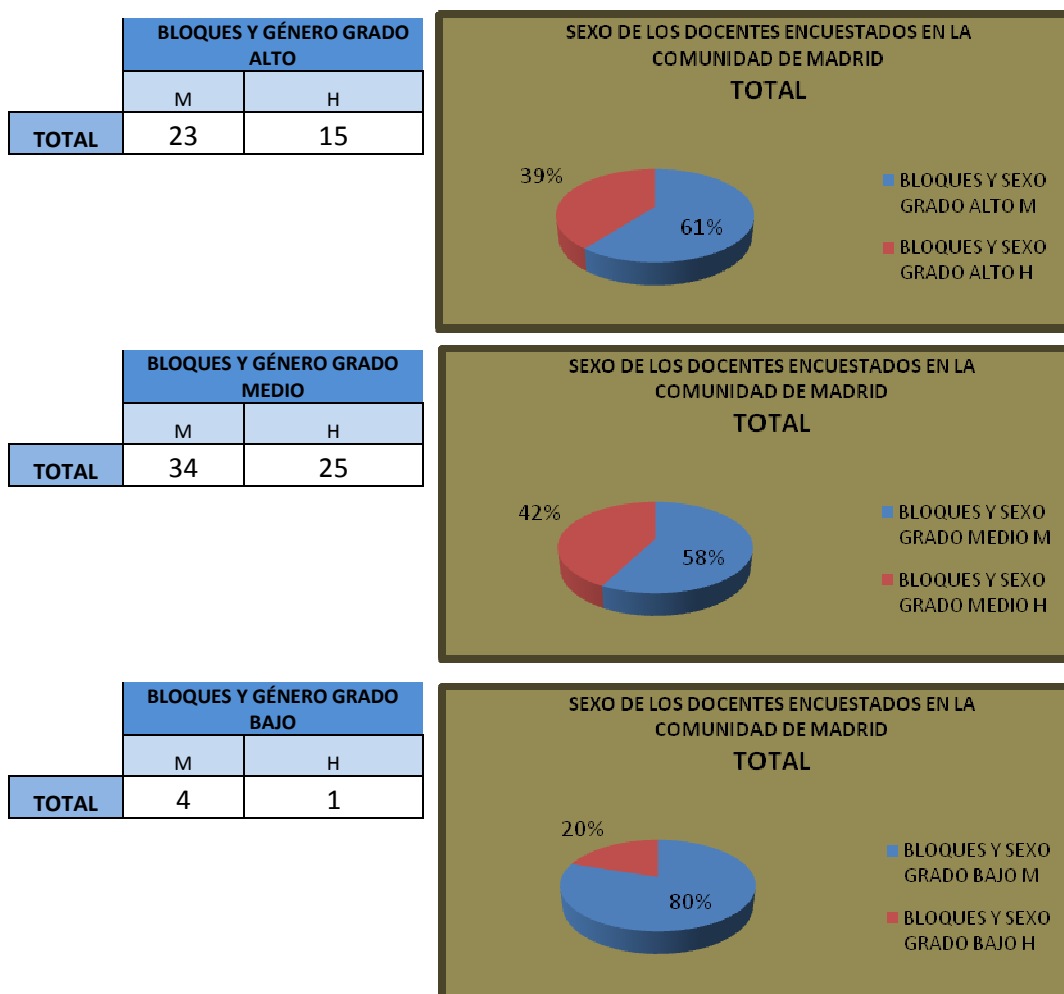
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

1.4.1.5. Género y específicas

Las variables relacionadas, con el género de los docentes (sexo masculino o femenino) y el resultado de la clasificación de las respuestas de los bloques totales que los docentes facilitaron, se exponen en las siguientes tablas y gráficas:

TABLA 156. VARIABLE CATEGÓRICA GÉNERO Y ESPECÍFICAS

GRÁFICO 139.VARIABLE CATEGÓRICA GÉNERO Y ESPECÍFICAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los resultados aportan unos datos en función del género (sexo masculino o femenino) y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en la etapa de secundaria. La muestra seleccionada se

compone de 61 mujeres y 41 hombres, configurada en 102 personas, puesto que un participante no rellenó dicha información. Con este dato, añadido a los expuestos, se expone una tabla que resume la proporción del grado de atención a la diversidad en función del género:

TABLA 157. PROPORCIÓN GRADO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DE LOS DOCENTES

Grado Bajo		Grado Medio		Grado Alto	
Total 5		Total 57		Total 38	
Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
4	1	34	25	23	15

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Por lo tanto en grado bajo, la proporción de mujeres que se encuentran situadas en relación a la atención a la diversidad con respecto a los hombres es de un 80 % frente a un 20 %. En grado medio, de mujeres con respecto a hombres es de un 58 % frente a un 42 %. Y por último, en grado alto de mujeres respecto a hombres es de un 61 % frente a un 39 %.

La significatividad entre género y grado de atención queda desechada para la muestra seleccionada, puesto que en proporción de hombres con respecto a mujeres, los porcentajes son muy similares, se propone un ejemplo de ello; en grado alto de atención a la diversidad las mujeres, o el género femenino se encuentra con un porcentaje de 61 %, contando con ser 23 mujeres en total. Los hombres, por otro lado, comprenden el 39 % extraído de un total de 15 hombres. La diferencia entre mujeres y hombres es de 8 personas menos y en grado medio de 9 personas, por lo que los porcentajes aumentan en la medida de la cantidad de hombres y mujeres, no en las respuestas otorgadas por ellos. La proporción en unas respuestas y otras es similar, componiendo la gran

diferencia el grado bajo de atención a la diversidad por número de sujetos de ambos sexos.

Por otro lado, realizando el análisis cuantitativo con la prueba chi o ji cuadrado (X^2) se observa que, la significatividad de la misma está por encima del valor 0.05 o por debajo del 95 % del nivel de confianza, por lo que se puede concluir que se confirma la hipótesis nula o que se rechaza que el género (sexo), esté relacionado con el grado en que los profesores atienden a la diversidad.

TABLA 158. CONTINGENCIA GÉNERO Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)

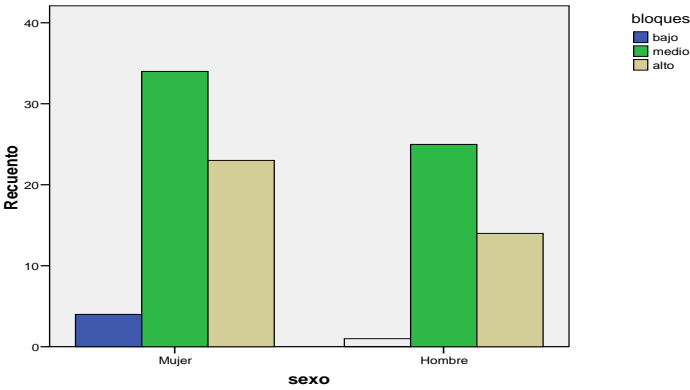
Recuento		bloques			Total
		bajo	medio	alto	
sexo	Mujer	4	34	23	61
	Hombre	1	25	14	40
Total		5	59	37	101

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,041(a)	2	,594
Razón de verosimilitudes	1,119	2	,572
Asociación lineal por lineal	,014	1	,906
N de casos válidos	101		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,98.

GRÁFICO 140. CONTINGENCIA GÉNERO Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

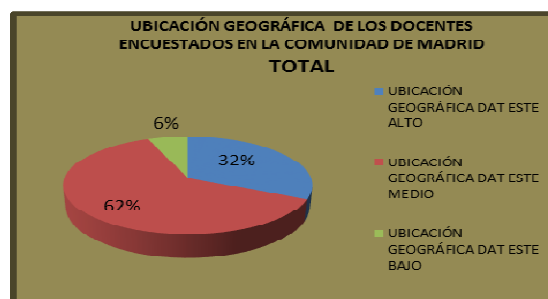
1.4.1.6. Ubicación geográfica y específicas

Las variables relacionadas, con la ubicación geográfica organizadas en la Comunidad de Madrid por D.A.T.S¹. de los docentes (Este, Capital y Sur) y el resultado de la clasificación de las respuestas de los bloques totales que los docentes nos facilitaron, se exponen en las siguientes tablas y gráficas:

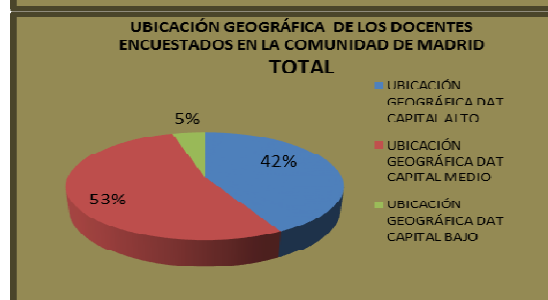
TABLA 159. VARIABLE CATEGÓRICA UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y ESPECÍFICAS

GRÁFICO 141.VARIABLE CATGÓRICA UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y ESPECÍFICAS

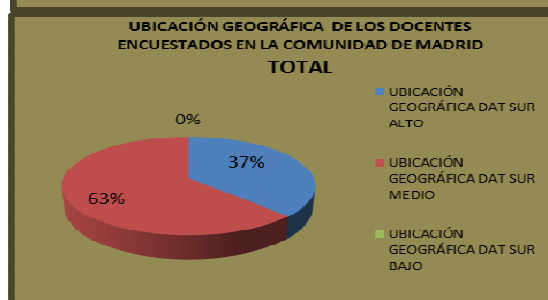
UBICACIÓN GEOGRÁFICA DAT ESTE			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	16	31	3



UBICACIÓN GEOGRÁFICA DAT CAPITAL			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	19	24	2



UBICACIÓN GEOGRÁFICA DAT SUR			
	ALTO	MEDIO	BAJO
TOTAL	3	5	0



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

¹ Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid

Observando las gráficas y tablas anteriores, se aprecia que no hay diferencias significativas con respecto unas D.A.T.s. de otras. Las diferencias se hacen visibles, al tratar cada ubicación en número de participantes de nuestro cuestionario.

Por otro lado, aseverando los datos anteriores, el análisis cuantitativo con la prueba chi o ji cuadrado (X^2) muestra que, la significatividad de la misma está por encima del valor 0.05 o por debajo del 95 % del nivel de confianza por lo que se puede concluir que, se confirma la hipótesis nula o que se rechaza que la relación entre la ubicación geográfica y el grado en que los profesores atienden a la diversidad.

TABLA 160. CONTINGENCIA DATS (UBICACIÓN GEOGRÁFICA) y BLOQUES (ESPECÍFICAS)

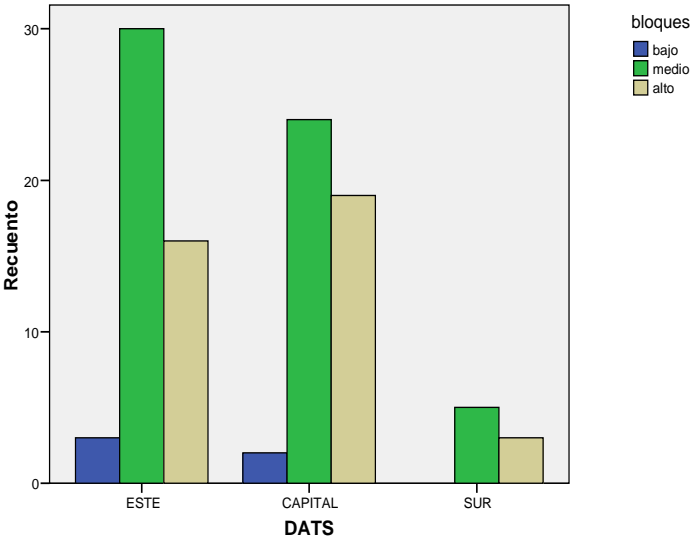
			bloques			
			bajo	medio	alto	Total
DATS	ESTE	Recuento	3	30	16	49
		% del total	2,9%	29,4%	15,7%	48,0%
	CAPITAL	Recuento	2	24	19	45
		% del total	2,0%	23,5%	18,6%	44,1%
	SUR	Recuento	0	5	3	8
		% del total	,0%	4,9%	2,9%	7,8%
	Total	Recuento	5	59	38	102
		% del total	4,9%	57,8%	37,3%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,422(a)	4	,840
Razón de verosimilitudes	1,805	4	,772
Asociación lineal por lineal	,822	1	,365
N de casos válidos	102		

- a. 5 casillas (55,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,39.

GRÁFICO 142. CONTINGENCIA UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y BLOQUES (ESPECÍFICAS)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

1.4.2. Dependencia de variables categóricas específicas entre sí

La intención de dicho epígrafe es, enriquecer el estudio presente con la relación de determinadas dimensiones-bloques y las respuestas de los docentes en los mismos.

Entendemos que, determinados bloques comprenden, a través de las respuestas de los docentes, relaciones entre sí como son:

- Bloque 1, 3 y 5: valoración del centro en relación a la comunidad educativa, actitud de los docentes y modo en el que perciben el cambio.
- Bloque 2 y 4: proceso de enseñanza-aprendizaje e inserción activa.

De dichas relaciones, se establecen los porcentajes de respuestas de los docentes, para averiguar cuál es, en la que mayoritaria y minoritariamente, se encuentran más identificados y así, establecer causas, que nos lleven a conocer el por qué la atención a la diversidad no se desarrolla de manera inclusiva.

1.4.2.1. Variables categóricas específicas: Comunidad, actitud y modo.

En este epígrafe, se pretende resaltar tres dimensiones-bloques y su relación entre ellos. Los tres bloques resaltados son:

- Bloque 1: Comunidad. Valoración del centro.
- Bloque 3: Actitud ante la atención a la diversidad.
- Bloque 5: Modo en el que se percibe el cambio.

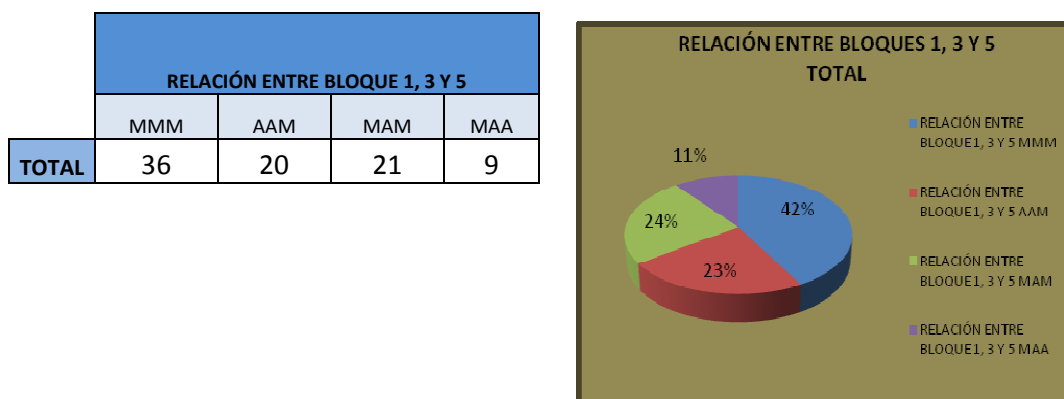
Las valoraciones transitan por 4 situaciones, extraídas de las respuestas de los docentes en el cuestionario creado para la investigación. Los supuestos de los que se parten son los siguientes:

- MMM: Valoración del centro, comunidad media-baja, actitud del docente ante la diversidad de manera inclusiva media-baja y modo en el que se percibe que debiera existir un cambio para que dicha atención se diera como un proceso inclusivo media-baja.
- AAM: Valoración del centro, comunidad alta, actitud del docente ante la diversidad de manera inclusiva alta y modo en el que se percibe que debiera existir un cambio para que dicha atención se diera como un proceso inclusivo media-baja.
- MAM: Valoración del centro, comunidad media-baja, actitud del docente ante la diversidad de manera inclusiva alta y modo en el que se percibe que debiera existir un cambio para que dicha atención se diera como un proceso inclusivo media-baja.
- MAA: Valoración del centro, comunidad media-baja, actitud del docente ante la diversidad de manera inclusiva alta y modo en el que se percibe que debiera existir un cambio para que dicha atención se diera como un proceso inclusivo alta.

Los resultados, a los supuestos, se exponen en el siguiente gráfico y en la siguiente tabla:

TABLA 161. VARIABLES CATEGÓRICAS ESPECÍFICAS (BLOQUES 1, 3 Y 5)

GRÁFICO 143. VARIABLE CATEGÓRICA ESPECÍFICA (BLOQUES 1, 3 Y 5)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Analizando los datos extraídos de dichas respuestas se encuentra que la categoría MMM (grado bajo en que los profesores consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva, grado bajo de la actitud de los profesores ante la atención a la diversidad y grado bajo en que los profesores perciben que se deben producir cambios docentes y de centro para atender a la diversidad de manera inclusiva) se encuentra en un 42 %, el porcentaje más elevado para la relación de los bloques 1, 3 y 5.

AAM (grado alto en que los profesores consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva, grado alto de la actitud de los profesores ante la atención a la diversidad y grado bajo en que los profesores perciben que se deben producir cambios docentes y centro para atender a la diversidad de manera inclusiva) se encuentra en un 23 % el porcentaje medio para la relación de los bloques 1, 3 y 5.

MAM (grado bajo en que los profesores consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva, grado alto de la actitud de los profesores ante la atención a la diversidad y grado bajo en que los profesores perciben que se deben producir cambios docentes y centro para atender a la diversidad de manera inclusiva) se encuentra en

un 24 %, el porcentaje medio, igualado prácticamente con la categoría AAM, anteriormente señalada, para la relación de los bloques 1, 3 y 5.

MAA (grado bajo en que los profesores consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva, grado alto de la actitud de los profesores ante la atención a la diversidad y grado alto en que los profesores perciben que se deben producir cambios docentes y centro para atender a la diversidad de manera inclusiva) se encuentra en un 11 %, el porcentaje más bajo para la relación de los bloques 1, 3 y 5.

Por otro lado, realizando el análisis cuantitativo con la prueba chi o ji cuadrado (X^2) se observa que, la significatividad de la misma está por debajo del valor 0.05 o en un 95 % del nivel de confianza, por lo que se puede concluir que se rechaza la hipótesis nula o que se confirma que las respuestas de los bloques 1, 3 y 5 (Comunidad: consideración de centro, Actitud: ante la atención a la diversidad de manera inclusiva y Modo: en el que se percibe el cambio) están relacionadas entre sí en grado de intensidad.

TABLA 162. CONTINGENCIA BLOQUE 1 Y 3

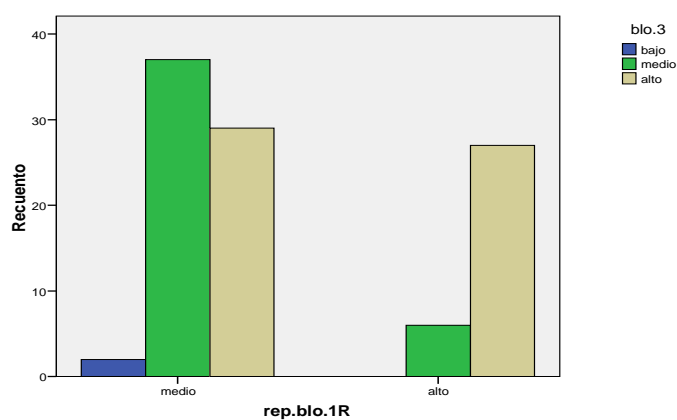
			blo.3			Total
			bajo	medio	alto	
blo.1	medio	Recuento	2	37	29	68
		% del total	2,0%	36,6%	28,7%	67,3%
	alto	Recuento	0	6	27	33
		% del total	,0%	5,9%	26,7%	32,7%
Total	Recuento		2	43	56	101
	% del total		2,0%	42,6%	55,4%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,969(a)	2	,001
Razón de verosimilitudes	15,317	2	,000
Asociación lineal por lineal	13,527	1	,000
N de casos válidos	101		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,65.

GRÁFICO 144. CONTINGENCIA BLOQUES 1 y 3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

TABLA 163. CONTINGENCIA BLOQUE 3 Y 5

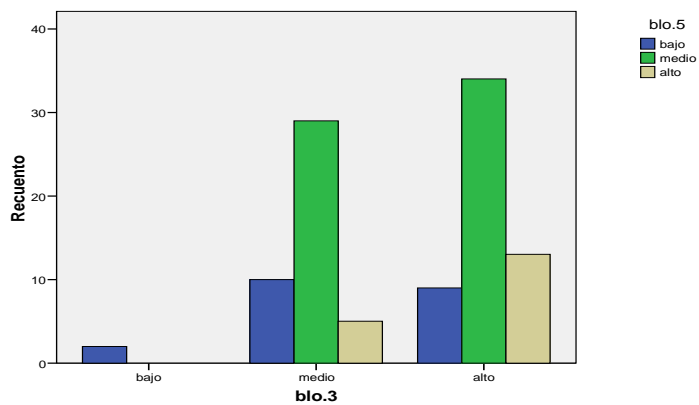
Recuento		blo.5			Total
		bajo	medio	alto	
blo.3	bajo	2	0	0	2
	medio	10	29	5	44
	alto	9	34	13	56
Total		21	63	18	102

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,467(a)	4	,033
Razón de verosimilitudes	9,169	4	,057
Asociación lineal por lineal	5,082	1	,024
N de casos válidos	102		

a. 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,35.

GRÁFICO 145. CONTINGENCIA BLOQUES 3 y 5



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

1.4.2.2. Variables categóricas específicas: Proceso e inserción activa.

Este epígrafe pretende resaltar, dos dimensiones-bloques y su relación entre ellos. Los tres bloques resaltados son:

- Bloque 2: Proceso de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad de manera inclusiva.
- Bloque 4: Grado en el que se favorece la inserción activa en el centro.

Las valoraciones transitan por 2 situaciones, extraídas de las respuestas de los docentes en el cuestionario creado para nuestra investigación. Los supuestos de los que se parten son los siguientes:

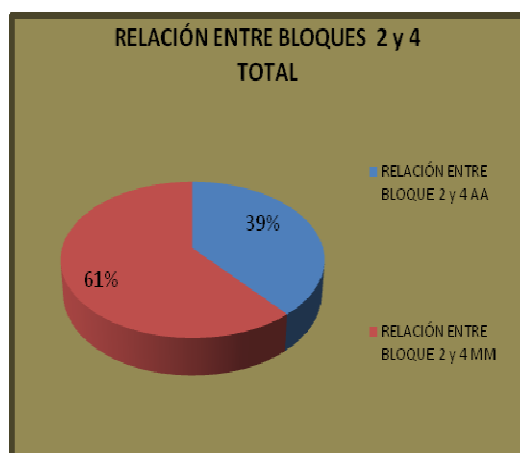
- MM: el proceso de enseñanza-aprendizaje medio-bajo y la manera de inserción activa media-baja que favorece la atención a la diversidad de manera inclusiva
- AA: el proceso de enseñanza-aprendizaje alto y la manera de inserción activa alta que favorece la atención a la diversidad de manera inclusiva

Los resultados a los supuestos, se exponen en el siguiente gráfico y en la siguiente tabla:

TABLA 164. VARIABLES CATEGÓRICAS ESPECÍFICAS (BLOQUES 2 y 4)

RELACIÓN ENTRE BLOQUE 2 y 4		
	AA	MM
TOTAL	28	44

GRÁFICO 146. VARIABLES CATEGÓRICAS ESPECÍFICAS (BLOQUES 2 Y 4)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Analizando los datos extraídos de dichas respuestas se encuentra que, la categoría AA (grado alto en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada profesor atiende a la diversidad de manera inclusiva y grado alto de inserción activa profesor/alumno en el centro), contiene un 39 %, el porcentaje más bajo para la relación de los bloques 2 y 4.

En la categoría MM (grado bajo en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada profesor atiende a la diversidad de manera inclusiva y grado bajo de inserción activa profesor/alumno en el centro) se encuentra en un 61 %, el porcentaje más alto para la relación de los bloques 2 y 4.

Por otro lado, realizando el análisis cuantitativo con la prueba chi o ji cuadrado (X^2) se observa que, la significatividad de la misma está por debajo del valor 0.05 o en un 95 % del nivel de confianza, por lo que se puede concluir que se rechaza la hipótesis nula o que se confirma que las respuestas de los bloques 2 y 4 (Proceso: enseñanza-aprendizaje de manera inclusiva e Inserción Activa: profesor-alumno en el centro) están relacionadas entre sí en grado de intensidad.

TABLA 165. CONTINGENCIA BLOQUE 2 Y 4

			blo.4		Total
			medio	alto	
blo.2	medio	Recuento	44	4	48
		% del total	43,6%	4,0%	47,5%
	alto	Recuento	21	32	53
		% del total	20,8%	31,7%	52,5%
Total		Recuento	65	36	101
		% del total	64,4%	35,6%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

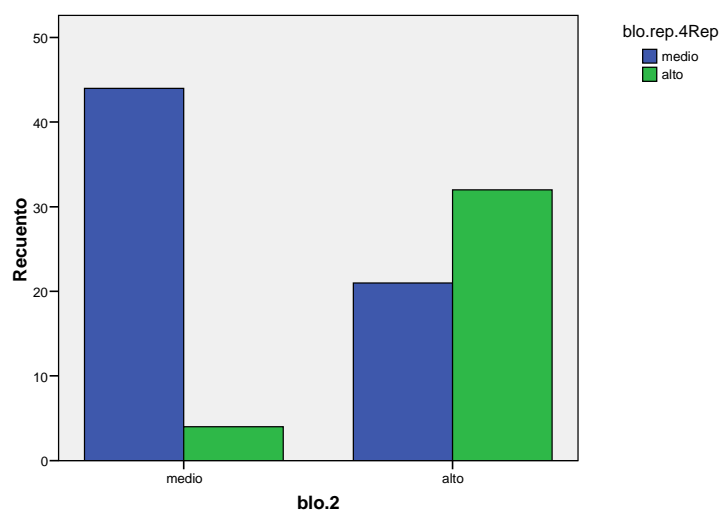
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,742(b)	1	,000	,000	,000
Corrección por continuidad(a)	27,516	1	,000		
Razón de verosimilitudes	32,860	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	29,447	1	,000		
N de casos válidos	101				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La frecuencia mínima esperada es 17,11.

GRÁFICO 147. CONTINGENCIA BLOQUES 2 y 4



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Realizamos, a modo de síntesis, un resumen de los datos extraídos más relevantes:

a) Encuesta dirigida a equipos directivos de centros públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid. En torno a las diferentes cuestiones planteadas en la misma se extrajo:

- Recursos personales:

En relación a los recursos personales del centro se observa que el número de profesores existentes en los centros aumenta en relación al número de alumnos que se encuentran matriculados.

En relación a los equipos directivos se observa que, el número de jefes de estudios destinados en cada centro varía sin ningún criterio aparente, en centros en donde hay mayor número de alumnos dicha figura no varía de forma proporcional.

En relación al departamento de orientación en las figuras de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, compensación educativa y profesores de servicios técnicos destinados a la comunidad, la variación de los mismos con respecto a los alumnos no comprende un criterio marcado por igual en todos los centros.

- Organización:

En relación a la organización de los centros de educación secundaria obligatoria, con respecto a las líneas y desdobles que se imparten en los mismos, no se observa un criterio establecido para cada centro en relación a la realización de mayor o menor número de líneas y desdobles, se encuentra una relación en cuanto a niveles más elevados académicamente (3º y 4º de educación secundaria) y la disminución de desdobles y líneas establecidas en cada uno de ellos.

Por otro lado la organización más utilizada en los centros analizados en relación a los desdobles se basa en realizar grupos de nivel académico o en realizar para una clase dos agrupamientos con dos profesores

diferentes (quedando reducido en número de alumnos en las materias, fundamentalmente lengua castellana y literatura y matemáticas al 50%).

Las agrupaciones más usuales en dichos centros se componen de grupos heterogéneos. Los equipos directivos manifiestan no haber organizado dichos desdobles de manera diferente desde el último mandato del equipo directivo y que no se plantean cambiar dichas agrupaciones en un futuro.

Crean que la legislación les otorga autonomía para realizar dichos desdobles y la organización más usual para los alumnos que componen el programa de integración y compensación educativa es que los alumnos salgan fuera de su grupo de referencia, recibiendo el apoyo en un aula aparte.

b) Encuesta dirigida a docentes de centros públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid.

– Análisis descriptivo de resultados afines con las respuestas relacionadas de los centros (Bloque 0. El centro):

Los docentes identifican que quienes se ocupan de atender a la diversidad en el centro en donde imparten docencia en primer lugar son los profesores seguidos del departamento de orientación.

Los profesores confirman que el proyecto, que ocupa el primer lugar para atender a la diversidad en el centro donde imparten docencia e el de compensación educativa seguido del de necesidades educativas especiales.

A la pregunta de qué les sugiere la palabra atención a la diversidad los docentes responde de la misma forma que les sugiere “atender a la diversidad”.

Los docentes confirman que el equipo directivo plantea proyectos de atención a la diversidad en un 44% mientras que los profesores los proponen en un 22%.

Los docentes comprenden que el primer recurso con el que cuenta el centro para atender a la diversidad es el departamento de orientación con un 34% seguido de los profesores en un 17%.

Por último afirman que conocen la legislación en relación a la atención a la diversidad, que el centro se la proporciona pero que la consideran insuficientemente clara.

- Análisis descriptivo de resultados relacionados con las respuestas extraídas de los docentes en donde separamos dos tipos de información:

- General: Datos personales de los docentes

Se confirma la hipótesis nula entre la edad de los docentes encuestados y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva por las respuestas ofrecidas en el cuestionario docente.

Se rechaza la hipótesis nula entre la antigüedad de los docentes en el centro donde imparten docencia y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva por las respuestas ofrecidas en el cuestionario docente.

Se confirma la hipótesis nula entre la antigüedad de los docentes en el cuerpo de profesores de secundaria y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva por las respuestas ofrecidas en el cuestionario docente.

Se rechaza la hipótesis nula entre la especialidad de los docentes en el centro donde imparten docencia y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva por las respuestas ofrecidas en el cuestionario docente.

Se confirma la hipótesis nula entre el género de los docentes y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva por las respuestas ofrecidas en el cuestionario docente.

Se confirma la hipótesis nula entre la ubicación geográfica en donde los profesores imparten docencia y el grado de atención a la diversidad de manera inclusiva por las respuestas ofrecidas en el cuestionario docente.

- Específica: Respuestas relacionadas con los bloques de contenidos de interés para nuestra investigación sobre cómo se atiende a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria.

Bloque 1. Comunidad.

El 64% de los docentes consideran que el centro donde imparten docencia atiende en un grado medio a la diversidad de manera inclusiva.

Bloque. 2. Proceso.

El grado en el que los profesores consideran que su proceso de enseñanza-aprendizaje atiende a la diversidad de manera inclusiva es medio-alto en un 50 %.

Bloque. 3. Actitud.

El grado de actitud con respecto a la atención a la diversidad de manera inclusiva por parte de los docentes es de un 41 %, grado medio.

Bloque. 4. Inserción activa.

El grado de inserción activa entre el profesorado/alumnado en el centro es medio-bajo en un 57 %.

Bloque. 5. Modo.

El grado en que los profesores perciben que se deben producir cambios docentes/centro para atender a la diversidad de manera inclusiva es medio-bajo en un 61 %.

- Análisis de relaciones establecidas a partir de las variables planteadas, relacionando las variables dependientes con las independientes. De las respuestas de los docentes en los cuestionarios destinados a ellos y de algunas relaciones de bloques de contenidos se extrae que:

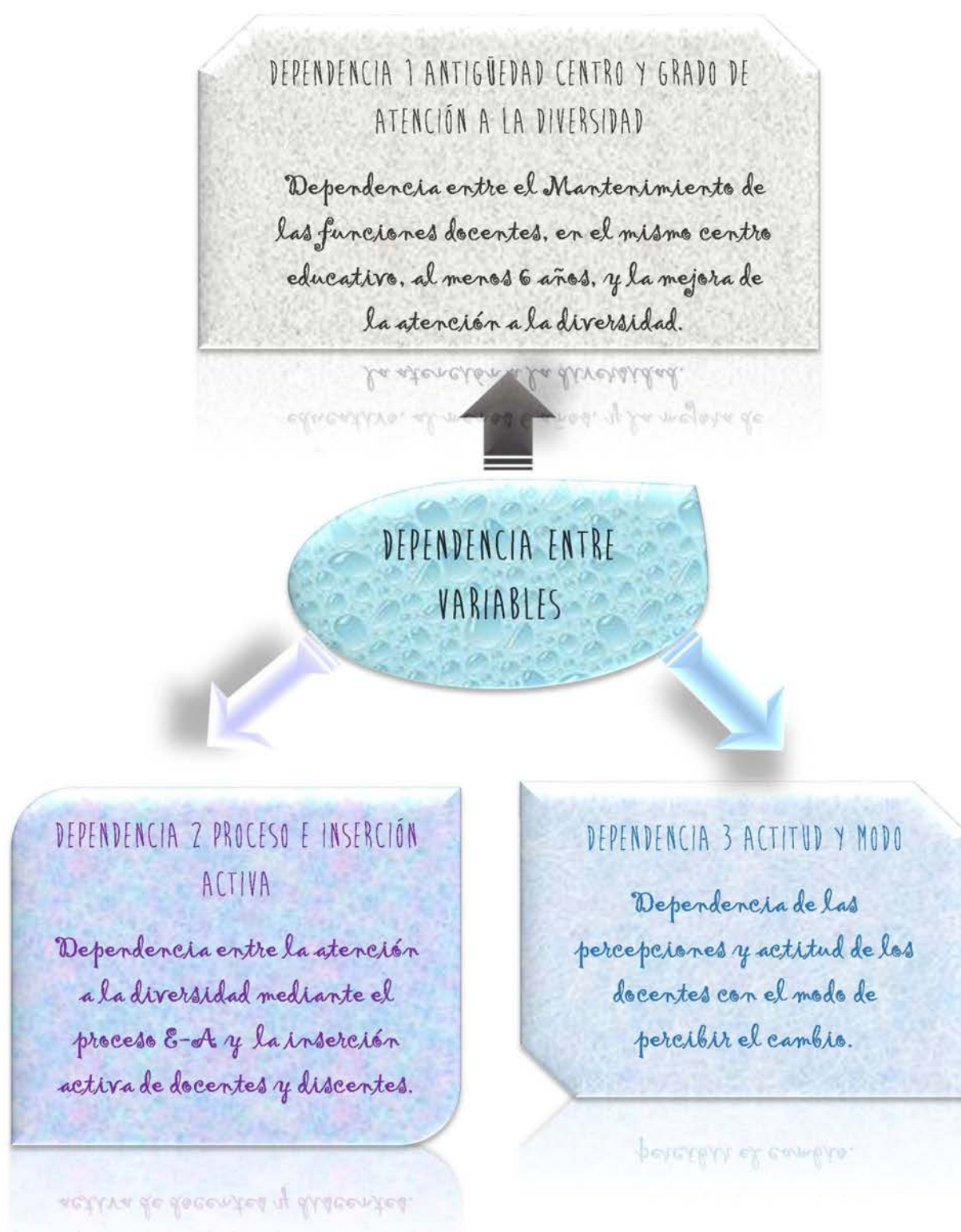
- El bloque destinado a la comunidad, actitud y modo (1, 3 y 5) están relacionados entre sí en grado de intensidad.
- El bloque destinado al proceso y la inserción activa (2 y 4) están relacionados entre sí en grado de intensidad.

GRÁFICO 148: GRADO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE MANERA INCLUSIVA EN ESO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

GRÁFICO 149: VARIABLES QUE PRESENTAN DEPENDENCIA CON EL GRADO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

2. Apartado B: Segunda etapa de la investigación.

Para realizar la interpretación de datos y resultados se realizará una revisión del contenido de las categorías propuestas con la finalidad de interpretarlas.

Para ello no solo se realizará dicha revisión, se sentará la base en la argumentación de Suárez (2005:120) en: "Un paso más a partir de la extracción de los resultados es la construcción de teoría. Para ello es relevante conectar los resultados obtenidos con los objetivos de investigación, y que se construyan significados a partir de ellos". En este sentido y en base a la información de la autora, se ha realizado una tabla que resume el trabajo posterior en este apartado:

TABLA 166. CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEORÍA

CONTRASTE DE LA PROPIA TEORÍA DE PARTIDA CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS	CONTRASTE CON OTROS ESTUDIOS SOBRE LA TEMÁTICA	RESPECTO A LA UTILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	RELACIÓN DE RESULTADOS OBTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO
<i>¿Se producen semejanzas o diferencias?</i>	<i>¿Aparecen coincidencias o discrepancias en los resultados obtenidos?</i>	<i>¿Se extraen de ellas pautas de intervención, indicadores o recomendaciones con carácter de mejora?</i>	<i>¿Qué relaciones existen entre los objetivos generales y los resultados extraídos?</i>
<i>¿Se obtiene algún hallazgo que no ha aparecido hasta el momento?</i>	<i>¿Qué puede aportar en cuanto al método de investigación utilizado en función de la temática?</i>	<i>¿Qué aspectos quedan sin explorar y qué problemas se han dado para llevar a cabo la investigación?</i>	<i>¿Qué relaciones existen entre los objetivos específicos y los resultados extraídos?</i>
<i>¿No se produce algo que esperábamos que se produjese?</i>		<i>Prospectiva de la investigación. Puntos básicos para su desarrollo.</i>	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LA TEORÍA DE SUAREZ, 2005

En base a lo expuesto, se organizará este apartado en las siguientes cuestiones:

2.1. Contraste de la propia teoría de partida con los resultados obtenidos:

- ¿Se producen semejanzas o diferencias?

Se producen semejanzas en cuanto a los aspectos parcialmente analizados en otros estudios, por ejemplo, en el apartado relacionado con las encuestas docentes y de centro.

En relación a la primera categoría analizada en los grupos de discusión (conceptualización, 1º parte) se encuentra que a la pregunta ¿qué es la atención a la diversidad? Los participantes responden que atención individualiza y relacionada con los alumnos con necesidades educativas especiales. Cuando en el bloque-dimensión cero de nuestros cuestionarios docentes fue realizada la misma pregunta en donde los docentes contestaron que atención a la diversidad era atender a los diversos, diferentes, en un 35%.

En relación a la segunda categoría revisada en los grupos de discusión (conceptualización, 2º parte) los participantes a la pregunta ¿qué es la educación inclusiva? Respondieron que no la conocían en un 92%. Por otro lado en el análisis realizado en base a los cuestionarios docentes, cuando fue realizada esa misma pregunta sorprendió encontrar con que un 40% de los docentes sí la conocían, quedando un 60% de los docentes analizados en valores muy bajos de conocimiento.

En relación a la tercera categoría analizada en los grupos de discusión las respuestas a la pregunta ¿cómo se atiende a la diversidad en un centro? Los participantes respondieron que los profesores son los que atienden a dicha diversidad en un 42%. En el estudio realizado en base a los cuestionarios docentes, el porcentaje de atención a la diversidad por

parte de los docentes fue de un 37%, con el matiz de realizar una diferencia hacia el departamento de orientación quienes aludían a que atendían a la diversidad en un 33%.

En relación a la cuarta categoría analiza en dicho estudio, a la pregunta ¿sería bueno un proyecto inclusivo? Los participantes de dichos grupos respondieron con un 100% que sí. En el estudio realizado en base a los cuestionarios los docentes respondieron en un 40% con la valoración de “muy bueno” y en otro 40% con la valoración de “excelente” a la propuesta de realizar dicho proyecto.

El análisis relacionado con la categoría séptima, a la pregunta ¿son necesarias prácticas de atención a la diversidad? Los participantes respondieron que sí en un 100%, lo que se relaciona (en el estudio del cuestionario docente) con la pregunta de estudios anteriores en que si los alumnos que comprenden mayores dificultades están integrados en el centro con la respuesta de un 33% en a veces de los docentes.

En relación a la categoría número 8 respectiva a los grupos de discusión, a la pregunta ¿las prácticas docentes excluyen a los alumnos con necesidades educativas especiales? Los participantes respondieron en un 83% que sí que lo hacían. Relacionando dicha pregunta con el estudio de los cuestionarios docentes en la misma pregunta que se ha relacionado con la categoría séptima, se denota las coincidencias de ambas respuestas. Por otro lado, en el bloque-dimensión segunda, del estudio relacionado con el cuestionario docente los profesores respondieron que las programaciones didácticas se adaptan a las necesidades de dichos alumnos en un 21% con la valoración “a veces”, así como la respuesta a la adaptación de las unidades didácticas con un 28% con la valoración de “a veces”.

- ¿Se obtiene algún hallazgo que no ha aparecido hasta el momento?

Algunos de los hallazgos encontrados sirven de nuevas "hipótesis de trabajo" para seguir profundizando en este campo:

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO DE E.S.O.:

La mayoría de los sujetos que participan en los grupos de discusión aluden a su falta de formación y reflexión ante el tema tratado:

"¿Qué es la educación inclusiva? Un 92% no sabe qué es este término y los que creen reconocer el mismo lo identifican con factores que nada tienen que ver con él: «Yo lo he leído en algún sitio pero lo de inclusivo me suena muy moderno...» «Yo pensaba en capacidad económica inclusiva...»". Si se enlaza esta cuestión con la que sigue:

"¿Cómo se atiende a la diversidad en un I.E.S.? Un 42 % de los sujetos aluden a que son los profesores quienes se encargan de atender a la diversidad: «Pues esos profesores necesitarán una formación ¿Cómo explicas matemáticas con una persona que no ve la pizarra? Y si no tiene esa formación no puede y a lo mejor a esa niña la estás retrasando más...»". Si se sigue realizando el enlace con la pregunta:

"¿Formación o reflexión para atender a la diversidad? Un 100% de los sujetos que pertenecieron a los grupos de discusión se decantó por la reflexión y el aprendizaje de los compañeros: «Pues evidentemente. Nosotros aprendemos a base de la experiencia o sea tú cuando empiezas en esta profesión sabes mucho menos de lo que sabes tú a base de darte contra la pared pues aprendes las cosas y qué tienes que hacer evidentemente yo no tengo una formación pedagógica ninguna, tú vas aprendiendo a base de ensayo y error esto funciona esto no y ya está, está claro que tenemos esa carencia pedagógica»".

COORDINACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE E.S.O.:

La mayoría de los sujetos que se prestaron a participar en los grupos de discusión aludían a la falta de coordinación docente como hándicap para atender a la diversidad:

"¿Cómo se atiende a la diversidad en un I.E.S.? Un 42%, comentado anteriormente, aluden a que son los profesores quienes se encargan de esta tarea pero además comentaron: *«Creo que aquí cada uno luchamos por nuestra cuenta y hacemos lo que podemos. Yo siempre creo en las buenas intenciones de, que es difícil creer a veces pero bueno, las buenas intenciones de los profesores pero yo creo que cada uno hace la guerra por su cuenta. Entonces no es algo que esté verdaderamente que está, no se trabaja. Igual también no es solo un problema de los profesores e igual también el Departamento de Orientación debería ser más colaborador en ese sentido parece que los departamentos van volcando ahí los datos y luego...»* *«Claro, pero exigiría hacer más reuniones cargar más a la gente con trabajo. Entonces la gente va bandeando como puede y ya está»*. *«Quizá si se coordinara y todos pusiéramos un poco más de nuestra parte sí que se podría porque yo tengo esa sensación que cada uno lucha por su cuenta y que todos vamos a nuestro aire y no hay coordinación ninguna»*." Si se siguen realizando más conexiones con preguntas cuyas respuestas aluden a esta cuestión se necesita hacer referencia a la pregunta:

"¿La organización docente favorece la atención a la diversidad? Un 100% de los sujetos que participaron en los grupos de discusión contestaron que sí favorecía. De estas respuestas se extrae la relación con la coordinación docente: *«Sí. Es verdad también que los departamentos están poco coordinados entre ellos para determinados temas importantes»*. *«Yo pienso que es muy importante la intercomunicación y sobre todo la reflexión de la práctica docente»*. *«Yo sí he visto por ejemplo eso la colaboración entre departamentos la relación entre departamentos no es demasiado estrecha quizás entre la reunión es en el propio departamento los compañeros de matemáticas educación física sí que tiene más relación y toman decisiones en principio más conjuntas pero a la hora de hacer proyectos interdisciplinares entre departamentos No»*. *«Este centro yo el primer día me dijo la tutora que este centro es un centro muy extraño porque los profesores no se*

conocían casi entre ellos porque es muy grande y porque cada profesor en vez de ir a la sala de profesores cada uno se va su departamento». «Incluso dentro de cada departamento como hay profesores de mañana y tarde incluso la reunión de departamento yo considero, quizá un prejuicio, pero deberían centrarse en las cuestiones administrativas como que le supone el hecho de buscar un momento en común venga pues quién sacrifica a lo mejor fuera de su jornada laboral sí que me llevado yo esa visión».

2.2. Contraste con otros estudios sobre la temática:

- *¿Aparecen coincidencias/discrepancias con los resultados obtenidos?*

Se dan coincidencias en cuanto a aspectos parcialmente analizados en otros estudios, por ejemplo, Aguado (2000), quien destaca que, los centros educativos se construyen alrededor de lo que la gente piensa de ellos y añade que los cambios organizativos reales son además de cambios técnicos en la estructura y en el proceso y cuando las personas construyen y manejan nuevos significados de lo que consideran como cambios, por este motivo en la categoría nº 5 (Preferencia formativa. Modo del cambio), en la categoría nº 6 (Organización docente. Proceso, conducción) y en la categoría nº 8 (Exclusión. Actitudes, facultades humanas e influencia) se destaca que los grupos de discusión se replantean cambios estructurales, pero también otra visión sobre el por qué dichos cambios, al pensar en la atención a la diversidad todas las categorías, anteriormente señaladas, aluden a que los cambios son necesarios, positivos y merecedores de importancia.

Por otro lado autores como Avramidis y Norwich (2004), realizan una revisión de los estudios sobre las actitudes del profesorado hacia la inclusión. En el mismo se acentúa una serie de variables relacionadas con el profesor, que cabe destacar y conectar con el presente. En dicho estudio, se analizan las variables de: género, años de experiencia, cursos impartidos, la experiencia del contacto, formación, convicciones del profesorado, opciones socio-políticas del profesorado y variables relativas al ambiente educativo. Las conclusiones extraídas de este estudio revelan

que, los profesores aunque se muestran favorables a la filosofía de la educación inclusiva no comparten el enfoque de inclusión total (educación especial), lo que se conecta irremediabilmente con las respuestas del grupos de discusión perteneciente al equipo directivo, a la pregunta de la Investigadora: Y entonces dentro de esas propuestas que hace el profesorado en ese PAD que es el Plan de Atención a la Diversidad ¿Vosotros veis que se cumplen, o sea, se incentiva para que ese plan de Atención a la Diversidad...?:

- *“Sinceramente no. Yo creo que aquí cada uno luchamos por nuestra cuenta y hacemos lo que podemos. Yo siempre creo en las buenas intenciones de, que es difícil creer a veces pero bueno, las buenas intenciones de los profesores pero yo creo que cada uno hace la guerra por su cuenta. Entonces no es algo que esté verdaderamente que está, no se trabaja. Igual también no es solo un problema de los profesores e igual también el Departamento de Orientación debería ser más colaborador en ese sentido parece que los departamentos van volcando ahí los datos y luego...”*.
- *“Es cubrir el expediente, es un rollo además para ellos es un coñazo (sic), hablando claramente, hay que hacerlo pues bueno como dice X le cambiamos una coma o un punto, la fecha y alguno hasta se descuida y no cambia ni la fecha y ya está y entregan el PAD. Y a parte que lo del PAD lleva unos años, porque antes no había PAD y se entendió siempre como una imposición de la administración que había que hacer. Entonces que hay que hacerlo pues lo hacemos”*.

Respuestas como los ejemplos anteriores, ofrecen alguna pista de que aunque los profesionales, de este ámbito, estén de acuerdo con los principios fundamentales en la teoría, en la práctica no se lleva a cabo.

Por otro lado la investigación, mencionada anteriormente, nos sigue reflejando otros datos interesantes que analizar y enlazar con la presentada como es que en la misma recopilación de investigaciones (Avramidis y Norwich, 2004: 39-40) comentan que muchas de las actitudes que las investigaciones sobre las actitudes de los profesores han desarrollado, se basan en el lápiz y papel, encuestas tipo Likert que ofrecen una visión un tanto utópica de las respuestas que los docentes ofrecen a los

investigadores puesto que, los mismo, realizan las encuestas conforme a comportamientos o respuestas deseadas, que en muchos casos no son reales. Por este motivo, en dicha recopilación de investigaciones, se plantea el hecho de adjuntar otro tipo de pruebas más descriptivas que demuestren otras opiniones más reales. Por este motivo, se plantean los grupos de discusión, para que las respuestas sean lo más sinceras posibles e intentar extraer conclusiones más realistas para plantear soluciones a los problemas propuestos. Se cree conveniente la puesta en práctica planteada de los tres grupos de discusión (representados en ellos la formación, es decir los estudiantes de máster, la práctica, representados en los docentes que día a día trabajan en los centros y por último la gestión y organización de los centros educativos que se muestra con los equipos directivos). Así se recaba, de dicha recopilación, estos fragmentos que parecen enfatizar el hecho de utilizar diversos recursos, como es el presente caso:

De ahí que nuestra revisión destaque la necesidad de adoptar diseños alternativos de investigación de actitudes. Como nos recordó Eiser (1994), la vía principal de investigación actitudinal en psicología ha adoptado al «yo individual» como punto de partida y como objeto de análisis, lo cual ha resultado a menudo en una «psicologización» de los asuntos sociales sin llegar a articular que la interacción social da forma a los procesos psicológicos. De hecho, la mayoría de los análisis que hemos revisado emplean diseños cuantitativos tradicionales (encuestas) e indagan acerca de experiencias «individuales» de inclusión. No obstante, como señala Eiser, existe una interdependencia entre lo «individual» y lo «social»; es decir, las actitudes no pueden contemplarse como algo exclusivamente personal, sino como algo que surge de la interacción con otros sistemas (p.ej., la escuela). Desde esta perspectiva de constructivismo social, las actitudes dependen y responden a factores de un contexto socio- cultural concreto, y la investigación futura se beneficiaría del empleo de métodos alternativos, (Avramidis y Norwich, 2004: 40).

Otra cuestión a destacar del mismo estudio es la referida a la formación. Se coincide con la siguiente cuestión:

Dickens-Smith (1995), por ejemplo, indagó sobre las opiniones de profesores convencionales y especiales frente a la inclusión (no la integración), para lo cual encuestó a los participantes antes y después de que asistieran a un curso de formación. Ambos grupos se mostraron más favorables al proceso después de haber acudido al programa, pero el cambio actitudinal más positivo fue el de los profesores generales. Por ello, Dickens-Smith llega a la conclusión de que la formación permanente es la clave del éxito de la inclusión, (Avramidis y Norwich, 2004: 35-36).

En los grupos de discusión se ha encontrado, en la categorización nº 5 (Preferencia formativa. Modo del cambio), que el 33% prefiere una formación externa, menos práctica, frente a un 100% de los sujetos que participaron en los grupos de discusión que analizando las situaciones concebían mucho más favorecedor, para su docencia, el realizar una formación práctica que conllevara a una reflexión sobre la propia práctica realizada. Es fácil observar, que de ese 100% de personas convencidas en esta afirmación también coincidían con el 33% que aludían a que los dos procesos son necesarios en una postura menos radical y que les permitiera tener las dos cuestiones a su alcance. Por lo tanto, todas las personas coincidieron en que la formación permanente es la clave del éxito, concordando con los estudios anteriormente señalados, puesto que cuando se aludía a un proceso reflexivo, significaba algo que perduraba más en el tiempo que la mera formación externa. Se muestran algunas respuestas que añaden información a estas conclusiones:

- *“Sí que pienso pero por la experiencia que tenido en mi vida que se aprende mucho más de los compañeros en el día a día trabajando qué yendo a un curso que no nos van a enseñar nada ni saben en qué ámbito se mueven viene te suelta lo que sea yo pienso que se aprende mucho más en el día a día en el contacto directo entre compañeros”.*
- *“Entonces en ese sentido que sabéis que la diversidad es variada, entonces si estás aquí reflexionando yo creo que puede ser más fructífero en ese sentido porque ya se conocen a los alumnos, pero bueno que no quita para que otro que pueda venir te pueda orientar sobre otros aspectos”.*
- *“Pues evidentemente. Nosotros aprendemos a base de la experiencia o sea tú cuando empiezas en esta profesión sabes mucho menos de lo que sabes tú a base de darte contra la pared pues aprendes las cosas y qué tienes que hacer evidentemente yo no tengo una formación pedagógica ninguna, tú vas aprendiendo a base de ensayo y error esto funciona esto no y ya está, está claro que tenemos esa carencia pedagógica”.*

En base a las concordancias encontradas de los resultados extraídos de los grupos de discusión propuestos, con el Informe que se realizó al Defensor del Menor sobre *La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid* por Marchesi et al., (2003) (entre sus colaboradores se encuentra Gerardo Echeita, a quien se tuvo que solicitar dicho informe por haber desaparecido la institución del Defensor del Menor en dicha comunidad y quien, de una forma altruista y muy honesta, nos lo ofreció y contribuyó al análisis propuesto en la presente investigación), en el apartado de "La opinión de los profesores de centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales" (Marchesi et al., 2003: 33-81) hay ciertas similitudes con los resultados de los grupos de discusión propuestos en cuanto:

Normas legales y responsabilidad de la administración (Marchesi et al., 2003: 43):

En este epígrafe de la investigación señalada se coincide en la consideración de los profesores de secundaria en la no preparación para atender a los a.c.n.e.e.s. se proponen ejemplos de respuestas de los grupos de discusión al siguiente resultado de la investigación:

- *“La mayoría de los profesores de secundaria no se considera preparado para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales”.*

En los grupos de discusión propuestos, las respuestas que apoyan estos argumentos son encontradas en:

- *“Pues evidentemente. Nosotros aprendemos a base de la experiencia o sea tú cuando empiezas en esta profesión sabes mucho menos de lo que sabes tú a base de darte contra la pared pues aprendes las cosas y qué tienes que hacer evidentemente yo no tengo una formación pedagógica ninguna, tú vas aprendiendo a base de ensayo y error esto funciona esto no y ya está, está claro que tenemos esa carencia pedagógica”.*

- *“Entonces aquí no. No sé si en primaria o en infantil se puede atender más a la diversidad, y sí los maestros tiene una mayor formación pedagógica. Siempre los maestros han tenido más prácticas y más cosas y tal”.*

En la presente investigación a la pregunta de la categoría 5º ¿Formación o reflexión para atender a la diversidad? Esta cuestión se ve reflejada por los comentarios de los grupos a la poca preparación que tienen para atender a los a.c.n.e.e.s. y ellos contestan:

- *“Hombre, yo en general sí que pienso pero por la experiencia que tenido en mi vida que se aprende mucho más de los compañeros en el día a día trabajando qué yendo a un curso que no nos van a enseñar nada ni saben en qué ámbito se mueven viene te suelta lo que sea yo pienso que se aprende mucho más en el día a día en el contacto directo entre compañeros”.*
- *“Sí, esto es verdad pero como todos somos diferentes entonces siempre hay gente con la que no conecta entonces un curso de formación podría ser buena también pero yo también estoy de acuerdo básicamente con otro”.*
- *“La idea sería una mezcla y también ver cada uno porque si pones a uno que forme a otro y se llevan entre ellos lo que viene siendo mal pues...”.*

Lo que de alguna forma ratifica los resultados de la investigación de Marchesi et al., (2003), poner en evidencia que necesitan la formación, están interesados en participar en actividades formativas, pero quizá no como se vienen dando hasta ahora, puesto que manifiestan que se aprende más de la experiencia, aunque la formación que complementa la práctica es positiva.

La mayoría de los profesores están interesados en participar en actividades de formación.

Organización, funcionamiento y valoración del centro (Marchesi et al., 2003: 51):

En este sentido se coincide en que los profesores de secundaria tienen opiniones más críticas al respecto del funcionamiento de su centro:

- “Los profesores valoran positivamente el funcionamiento de su centro en relación con los ACNEES. Los profesores de secundaria manifiestan opiniones más críticas”.

Lo que irremediamente se demuestra en las siguientes respuestas de los grupos de discusión:

- *“Yo creo que aquí cada uno luchamos por nuestra cuenta y hacemos lo que podemos. Yo siempre creo en las buenas intenciones de, que es difícil creer a veces pero bueno, las buenas intenciones de los profesores pero yo creo que cada uno hace la guerra por su cuenta. Entonces no es algo que esté verdaderamente que está, no se trabaja. Igual también no es solo un problema de los profesores e igual también el Departamento de Orientación debería ser más colaborador en ese sentido parece que los departamentos van volcando ahí los datos y luego”.*
- *“Es cubrir el expediente, es un rollo además para ellos es un coñazo (sic), hablando claramente, hay que hacerlo pues buen como dice X le cambiamos una coma o un punto, la fecha y alguno hasta se descuida y no cambia ni la fecha y ya está y entregan el PAD. Y a parte que lo del PAD lleva unos años, porque antes no había PAD y se entendió siempre como una imposición de la administración que había que hacer. Entonces que hay que hacerlo pues lo hacemos”.*

Objetivos educativos (Marchesi et al., 2003: 73):

Los resultados del estudio analizado manifiestan:

- “Los profesores de secundaria reconocen que tienen mayores dificultades para realizar estos objetivos. Casi la mitad de ellos admiten que no se coordinan con el resto de los profesores que

también trabajan con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los grupos de discusión en varias preguntas y reiteradamente relacionan el mal funcionamiento con la mala o poca coordinación de los profesores de secundaria. Se proponen algunos ejemplos, de las respuestas de los grupos de discusión, de la presente investigación:

- *“Sí. Es verdad también que los departamentos están poco coordinados entre ellos para determinados temas importantes. A mí como me toca lo de lengua pues para la ortografía por ejemplo, de expresión”.*
- *“Yo pienso que es muy importante la intercomunicación y sobre todo la reflexión de la práctica docente, porque a veces los profesores en general (entrecomillas) alguno creen que ya lo saben todo que su metodología es la mejor y en cambio no, porque hay que mejorar, tenemos que mejorar y para mejorar tenemos que reflexionar sobre cómo enseñamos qué es lo que podemos hacer mejor, cómo podemos ayudarnos unos a los otros”.*
- *“Yo sí he visto por ejemplo eso la colaboración entre departamentos la relación entre departamentos no es demasiado estrecha quizás entre la reunión es en el propio departamento los compañeros de matemáticas educación física sí que tiene más relación y toman decisiones en principio más conjuntas pero a la hora de hacer proyectos interdisciplinares entre departamentos No”.*
- *“Hombre yo en el caso del PCPI como pertenecemos todos al Departamento de Orientación yo sí que notó que por lo menos la del ámbito científico con las del ámbito lingüístico sí que tienen relación y hablan incluso con los tutores también pero a lo mejor es porque es un ámbito bastante peculiar pero en el Departamento de Orientación entre los profesores que dan PCPI yo sí que veo bastante relación”.*
- *“Yo en mi caso no le percibido”.*
- *“Este centro yo el primer día me dijo la tutora que este centro es un centro muy extraño porque los profesores no se conocían casi entre ellos porque es muy grande y porque cada profesor en vez de ir a la sala de profesores cada uno se va su departamento”.*
- *“Incluso dentro de cada departamento como hay profesores de mañana y tarde incluso la reunión de departamento yo considero, quizá un prejuicio, pero*

deberían centrarse en las cuestiones administrativas como que le supone el hecho de buscar un momento en común venga pues quién sacrifica a lo mejor fuera de su jornada laboral sí que me llevado yo esa visión”.

Cambios (Marchesi et al., 2003: 76):

Ante los resultados del estudio en esta categoría:

- Los factores vinculados con el funcionamiento del centro tales como una mejor organización, mayor formación, incremento de recursos económicos y ampliación de los orientadores son también seleccionados.

Se coincide en las preferencias del profesorado que se han dejado ver a medida que se ha avanzado en las respuestas de las personas que compusieron los grupos de discusión. Ellos mismos coincidían en que, la atención a la diversidad, en dicha etapa, adolecía de garantías y que mejorar la organización para coordinarse de manera más adecuada, mejorar la formación añadiendo el peso a la experiencia eran cuestiones indispensables para mejorar dicha atención.

Del estudios de Marchesi et al., (2003) se han extraído algunas coincidencias que denotan la conveniencia de los grupos de discusión en la investigación. Estando en el convencimiento de que las coincidencias en los estudios son afortunadas y denotan afinidades que dignifican el presente trabajo. Por otro lado, se tiene firme convicción de que las verdaderas conclusiones relevantes, se encuentran en las discrepancias halladas en relación al estudio mencionado, puesto que complementan o dejan ver otras realidades que dan solidez a la presente investigación, por la profundización plasmada en los grupos de discusión y por la versatilidad de implementar herramientas metodológicas a la misma más intimistas, reflexivas y de creación mutua en donde no solamente interesa lo que una persona opina sino que más bien se reflexiona teniendo en cuenta las opiniones de otros que están en el mismo nivel, académico o profesional que uno mismo.

Ante estas situaciones se mostrarán las categorías y resultados del estudio de Marchesi et al. (2003), en el que no se coincide y se propone a modo de ejemplo, las respuestas de las personas que integraron los grupos de discusión, como en anteriores ocasiones:

Actitudes ante la integración (Marchesi et al., 2003: 39):

- “La mayoría de los profesores consideran que la integración debería ampliarse y mejorarse. Entre los profesores de secundaria, sólo el 53,7% defiende esta opción”.

Organización de los apoyos (Marchesi et al., 2003: 54):

- “Los maestros de primaria y especialmente los profesores de secundaria prefieren que la atención educativa de los ACNEES se realice preferentemente fuera de clase y por el maestro de apoyo. Los maestros de educación infantil se manifiestan en contra de esta opción educativa”.
- “Los maestros de primaria y los profesores de secundaria creen que el apoyo pedagógico se realiza de hecho fuera del aula ordinaria. Los maestros de educación infantil no creen que se realice de esa forma en sus centros”.
- “Ambas conclusiones ponen de relieve que el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales se realiza de acuerdo con la opción preferida por los profesores de cada etapa educativa”.
- “Los maestros y profesores consideran que se presta suficiente atención en los centros a la organización de las formas de apoyo”.

Cambios (Marchesi et al., 2003: 76):

- “Los profesores de todas las etapas educativas creen que el cambio más importante para mejorar la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales es incrementar el profesorado de apoyo”.

Las discrepancias en relación a nuestra investigación las encontramos en los siguientes ejemplos:

ACTITUDES ANTE LA INTEGRACIÓN:

Las conclusiones ante las actitudes que los profesores tienen de la integración es que en un principio todos estaban más o menos conformes con las actuaciones que llevaban a cabo. Pero según se iba avanzando en los grupos de discusión, iban dándose cuenta de que la atención a la diversidad de los a.c.n.e.e.s. no era tan buena como dejaban ver al inicio de la conversación de estos grupos, añadiendo a la categoría 8 (Exclusión. Actitudes Facultades Humanas) respuestas como las siguientes:

- *“Yo, la realidad que conozco es que siempre se les intenta incluir, lo único que eso que dependiendo del tipo hay veces que se te escapan porque si tienes 30 en una clase pues por mucho que quieras abarcar pues no les prestas esa atención individualizada aunque los tengas en cuenta y adaptes el material, pero claro llega un momento que con mucho alumnado se pierde un poco de vista”.*
- *“Sí, es lo mismo sí, no siempre se les da lo que merecen”.*

Lo que se observa es que cuando hay confianza en los grupos de discusión y se entra en materia, los profesores se sinceran, y aunque en la mayoría de ocasiones, ellos sienten que los a.c.n.e.e.s. son atendidos porque existe el departamento de orientación y los profesores de Pedagogía Terapéutica, al final reconocen que, ellos mismos no son capaces de atender a estos alumnos como se merecen por multitud de factores. Si la pregunta es lanzada sin profundizar en ella, la mayoría de los profesores contestarán que la atención es buena.

ORGANIZACIÓN DE LOS APOYOS:

Estando de acuerdo con la afirmación de que, los profesores de secundaria conciben el apoyo fuera de clase como la opción más habitual, por la inercia de la etapa educativa, pero cuando a los grupos de discusión se les pregunta por otras opciones de atención a la diversidad, son ellos los que plantean otras formas de atender a la misma no siempre en las aulas denominadas de apoyo. Se refleja con estas respuestas de algunos profesores de los grupos de discusión:

- *“Yo creo que como lo estamos haciendo funciona bien en el sentido de que no salgan de su aula de referencia para que no se pierdan pero claro lo que estamos hablando dependiendo de su discapacidad. Es que cada uno es un mundo”.*
- *“Hombre yo te lo he comentado varias veces al sacarles dos o tres horas pues se despistan y esto de que estén en el aula de referencia, ciertos alumnos porque a lo mejor hay ciertos alumnos que aunque no sean disruptivos como S. pero a lo mejor necesita otra atención más individualizada. Es que hay ciertos alumnos que ya da igual que aprueben o suspendan el caso es que sepan leer y escribir y se puedan manejar en esta vida. Yo creo cuando la familia asume eso de que no va a dar más de sí, por la capacidad que tiene no va a llegar más lejos pues lo suyo es centrarse en eso”.*

CAMBIOS:

En los grupos de discusión, la mejora de la atención a la diversidad no pasa tanto por el hecho de que haya o no más recursos personales, sino más bien, que los recursos disponibles sean de mayor calidad. Por eso mismo, cuando se les propone el modo del cambio en diferentes categorías, los grupos de discusión han respondido que la formación sí, pero mejor la reflexión, que la coordinación debe mejorar, puesto que es un hándicap para atender a la diversidad y que se deben dar proyectos específicos, no como el P.A.D. impuesto por la administración, en la que cada centro de importancia a esta cuestión.

Es importante señalar la existencia de varias investigaciones coincidente con los resultados de los grupos de discusión en la presente investigación, con los hallazgos de cada una de ellas como son:

- González (2012): Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar.
- Barrio (1990): Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica.
- Aguado (2000): Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- Guerrero (2012): Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención.

A modo de resumen, y para no hacer demasiado extenso los hallazgos al respecto se proponen un cuadro aclaratorio:

TABLA 167. RESUMEN CONTRASTE CON OTROS ESTUDIOS SOBRE LA TEMÁTICA

AUTORES	INVESTIGACIÓN	DISCREPANCIAS	CONCORDANCIAS	NUESTRA INVESTIGACIÓN
González (2012).	- Actitudes Positivas Filosóficas Negativas ante la práctica hacia la integración.	No reflejan actitudes negativas hacia la integración. Más bien reflejan desconocimiento y por eso en ocasiones puede parecer negatividad.	Saben que deben mejorar la atención a la diversidad en dicha etapa. Conocen el concepto de atención a la diversidad pero el de educación inclusiva no.	CATEGORÍA 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º y 9º.
	- Imposición de la administración.	_____	Se hace alusión a la imposición de planes, por parte de la administración, que no tienen el seguimiento que se espera por parte del profesorado.	CATEGORÍA 3º.
	- Incompetencia profesional.	_____	Se ve reflejado la escasa preparación que tienen los profesores de dicha etapa para atender a la diversidad.	CATEGORÍA 5º.
	- Formación y valoración de los esfuerzos.	No se alude a la valoración de los esfuerzos.	Si se alude a la formación docente.	CATEGORÍA 5º.
	- Asunción de responsabilidades compartidas profesores y centro ante la integración.	También reconocen que a nivel individual tienen que realizar mejoras y cambios para atender mejor a la diversidad.	Coinciden en la implicación del centro en la asunción de esta responsabilidad compartida.	CATEGORÍA 6º y 7º
Barrio (1990):	- Experiencia específica.	Los grupos de discusión reflejan aprender de compañeros.	Los grupos de discusión reclaman la reflexión en la práctica y más experiencia específica.	CATEGORÍA 5º.
	- Formación específica.	Se da más peso a la reflexión y experiencia práctica que a la formación en sí misma. Un 100% eligen la reflexión, mientras que un 33 % las dos cuestiones formación y reflexión.	Se considera relevante tener, para algunas personas de los grupos de discusión, formación y reflexión.	CATEGORÍA 5º.
	- Cursos.	Mejor proyectos específicos que cursos.	Aunque algunos entienden que los cursos no están mal.	CATEGORÍA 5º.
	- Intercambio responsabilidades.	_____	Mayor coordinación docente.	CATEGORÍA 6º.
Aguado (2000):	- Los cambios introducidos para dar respuesta a la diversidad se centran en recursos humanos y materiales. Alguna vez en modificar procesos de enseñanza-aprendizaje.	Los grupos de discusión no muestran tanto interés por los recursos humanos y materiales sino más bien por la forma en la que se atiende al alumnado diverso.	Algunas personas de los grupos de discusión han mostrado su preocupación por el emplazamiento de los alumnos diversos en cuanto a cómo afecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	CATEGORÍA 3º y 4º.
Guerrero (2012):	- Metodologías y estrategias pedagógicas como algunos de los elementos clave o condiciones necesarias para llevar a cabo una Educación inclusiva.	Los grupos de discusión no basan sus opiniones sobre la mejora de la atención a la diversidad en cuestiones metodológicas específicas sino más bien en cuestiones generales como por ejemplo: Organización, Formación, Experiencias, Proyectos Específicos de Atención a la Diversidad, Mayor control y gestión al igual que importancia en relación a la Atención a la Diversidad, Mayor coordinación entre los docentes, etc.	La colaboración entre los departamentos, docentes.	CATEGORÍA 6º.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- *¿Qué puede aportar en cuanto al método de investigación utilizado en función de la temática?*

Algunas aportaciones encontradas derivadas del método utilizado en nuestra investigación:

- *Detección de 6 necesidades a cubrir para que mejore la atención a la diversidad.*
- *Un mismo estudio que compare las opiniones de tres estratos diferentes dentro de un mismo colectivo como son: alumnos estudiantes (prácticas), docentes en activo y gestión de centros. Dentro del colectivo docente.*
- *Comparación de los resultados obtenidos en estos estratos con la teoría encontrada y con la herramienta de trabajo para docentes y centros docentes.*
- *Necesidad de un proyecto específico que no sea el P.A.D que actualmente se gestiona en los centros docentes impuesto por la administración.*
- *Necesidad de mayor intercambio de formación e información (Coordinación) del profesorado de secundaria.*
- *Necesidad de procesos organizativos docentes encaminados a dinamizar la atención a la diversidad en dicha etapa.*

2.3. Respecto a la utilidad de nuestra investigación:

- ¿Se extraen de ellas pautas de intervención, indicadores o recomendaciones con carácter de mejora?

Las recomendaciones que se extraen respecto a la utilidad de la presente investigación se basan en *conseguir un instrumento que haga reflexionar sobre la práctica docente en relación con la temática tratada en E.S.O. Proponer proyectos funcionales y factibles, una vez oídos los sujetos de nuestro análisis, que haga mejorar dicha atención.*

Las pautas de intervención que se extraen respecto a la utilidad de la investigación se basan en:

- *Coordinación docente.*
- *Organización docente.*
- *Formación y reflexión docente.*
- *Seguimiento de planes o proyectos.*
- *Mayor conocimiento práctico sobre la atención a la diversidad.*
- *Instrumentos de reflexión docente.*
- *Dinamización del Equipo directivo de proyectos relacionados con la temática de nuestra investigación.*

Los indicadores que se extraen, respecto a la utilidad de la presente investigación se basan en:

- *Nivel de conocimientos previos de docentes en E.S.O. en materia de atención a la diversidad.*
- *Recursos disponibles para atender a la diversidad en los I.E.S.O.S. de la C.M*
- *Forma de trabajo en E.S.O. en relación a la atención a la diversidad.*

- *Preferencias formativas en relación a la temática de nuestra investigación.*
 - *Análisis de la organización docente en dichos centros.*
 - *Dificultades encontradas para atender a la diversidad en dicha etapa.*
 - *Propuestas de mejora futuras.*
- *¿Qué aspectos quedan sin explorar y qué problemas se han dado para llevar a cabo nuestra investigación?*

Algunos de los problemas que se han dado para llevar a cabo la investigación han sido:

- La falta de participación y colaboración de centros y profesores.
- Los espacios y tiempos para realizar los grupos de trabajo.
- Los contactos necesarios para la participación del colectivo.
- El pensamiento de intromisión que muchos sujetos sienten tras pedirles opinión en determinados temas.

Algunos de los aspectos que quedan sin explorar han sido:

- Formación pedagógica del profesorado de E.S.O.
- *Prospectiva de la investigación:*

De los hallazgos en los grupos de discusión, la relación elaborada con los estudios anteriores y otros de diversos autores, se entiende que en sucesivas investigaciones se pudiera indagar en:

"La formación pedagógica del profesorado en educación secundaria obligatoria".

2.4. Relación de resultados obtenidos con los objetivos del estudio:

Pormenorizado el análisis de los grupos de discusión, se da paso a la realización de un análisis superior que fusione y ofrezca continuidad a la presente investigación, desde los objetivos planteamos en la misma. Para este proceso, sería deseable aclarar que en base a los objetivos generales y específicos relacionados tanto con la investigación realizada en los grupos de discusión como en la investigación llevada a cabo en los cuestionarios docentes.

Las relaciones encontradas, se exponen a continuación:

Objetivo General:

- Determinar necesidades y causas por las que la atención a la diversidad no se desarrolle de manera inclusiva en los centros públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.

Este objetivo, por su carácter general, ha sido relacionado en todos los apartados de las investigaciones de la sección en la que nos encontramos. Una vez más, la coherencia del mismo con los resultados alcanzados en los grupos de discusión, deriva del análisis realizado en los tres grupos de discusión propuestos. se entiende que, los mismos, son grupos con características diversas, tanto en cuanto personas diversas los componían, pero también se entiende que, los perfiles escogidos responden a cualidades muy similares, expuestas anteriormente, que hacen realizar generalizaciones en relación a las opiniones de los mismos intervinientes. Por ello, el análisis de necesidades ha sido profundo. En el mismo se han hallado las siguientes cuestiones relevantes, que entroncan con el análisis conceptual sobre los términos educación y educación inclusiva, por entender que, de dicho análisis, se derivan que las cuestiones más importantes que

atañen a la educación están relacionadas con realizar una Valoración del Centro en un proceso Intencional, en realizar un proceso de Optimización o Perfeccionamiento, en valorar el Proceso o la Conducción del mismo, en determinar la Actitud, Facultades Humanas de los actores, en analizar la Socialización e Inserción Activa y por último en determinar el Modo del Cambio, Fin o Ayuda que se dispone.

En el análisis de los grupos de discusión se ha incluido, una característica más que ofreciera un punto de partida, una base, una reflexión a la que se ha denominado Conocimientos Previos.

Todas estas cualidades, que se les ofrece a los conceptos de Educación e Inclusividad, son las que se han analizado en los grupos de discusión, las cuales se exponen detalladamente una a una:

- En relación a la primera característica analizada *Conocimientos Previos* a la pregunta: ¿Qué es la Atención a la Diversidad? Un 100% de las personas que compusieron los grupos de discusión respondieron que era "Una atención Individual" y un 42% que esa terminología se refería a "La atención de los a.c.n.e.e.s.²".

Detallando los datos extraídos, el colectivo que definimos como "Profesorado de E.S.O." fue el único que relacionó la atención individualizada con los a.c.n.e.e.s. Por otro lado, el colectivo que representaba al "Equipo Directivo", solamente el Director del Centro enlazó la atención individualizada con los a.c.n.e.e.s., mientras que en el colectivo identificado con "Alumnos de Máster en Prácticas", solamente una alumna relacionó los dos conceptos.

En relación a la segunda pregunta dentro de esta característica analizada: ¿Qué es la Educación Inclusiva? Un 92% de las mismas personas indicaron que no sabían a qué se refería ese

² De aquí en adelante: alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

término, solo un 8% supo definirlo o encajarlo en la práctica docente, este último porcentaje pertenecía al grupo de discusión del profesorado y provenía de una maestra especializada en Pedagogía Terapéutica.

Por otro lado, las respuestas que ofrecían las personas que compusieron los grupos de discusión ante los conocimientos previos en relación a la atención a la diversidad fueron:

- Individualidades.
- Sistema educativo favorece una respuesta.
- Para todos los alumnos.
- Desventajas sociales, intelectuales.
- Ajustar ritmos a necesidades.
- Todos los alumnos son diferentes.
- Acercar el aprendizaje a cada alumno.
- Aprovechar el potencial de cada alumno.
- Integrar la educación.
- Diversificar.

Las respuestas que encontradas a la realización de la pregunta: ¿qué es la educación inclusiva?, dieron como resultado las siguientes respuestas:

- Centros de educación especial.
- Concepto moderno.
- Capacidad económica.
- Ámbito escolar, social y educativo.
- Integrar al alumno en el aula.

- La segunda característica analizada fue *Recursos en I.E.S. (Valoración de los Centros)* a la pregunta: ¿Cómo se atiende a la diversidad en un I.E.S.? encontramos 9 recursos posibles en

los que los grupos de discusión debatían en esta cuestión. Las categorías asignadas fueron:

- ☐ P.A.T. (Plan de Atención a la Diversidad): Un 17% de las personas que integraban los grupos de discusión estaban de acuerdo con que se les atendía desde el Plan de Atención a la Diversidad (aclaramos que dicho plan es impuesto por la Administración Educativa para todos los centros de la Comunidad de Madrid). Este porcentaje estaba situado íntegramente en las personas que componían el grupo de discusión del "Equipo Directivo".
- ☐ D.O. (Departamento de Orientación): Un 8% respondieron a la pregunta señalada anteriormente que dicha atención se confería al Departamento de Orientación. Este porcentaje alude al mismo grupo de discusión que el arriba señalado.
- ☐ A.C.I.S. (Adaptaciones Curriculares Individualizadas): Un 25% respondieron que esa atención era realizada a través de las adaptaciones curriculares significativas. Este porcentaje se identificó en el grupo de discusión de los profesores mayoritariamente y en una persona del grupo de discusión de los alumnos de máster en prácticas.
- ☐ P.T. y A.L. (Profesores de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje):
- ☐ Orientador: Un 8% respondieron que la figura del Orientador del centro realizaba dicha atención. Este porcentaje corresponde a la respuesta de una persona del grupo de discusión del equipo directivo.
- ☐ Diversificación: El 25% de las personas que integraron nuestros grupos de discusión respondieron que un recurso para atender a la diversidad era acometido a través de la diversificación.
- ☐ Grupos: Un 8% estaba de acuerdo en afirmar que las agrupaciones de los alumnos atendían a la diversidad. Este

porcentaje se identificó con una persona del grupo de discusión relacionado con el equipo directivo.

- ☐ Profesores: El 42% coincidía en afirmar que los profesores eran quienes se encargaban de atender a la diversidad en los institutos de educación secundaria obligatoria. Personas de los tres grupos de discusión coincidieron en dicha afirmación.
- ☐ Otros: Es interesante observar que un 0% de las personas que integraron los grupos de discusión no aludieron a que había otros programas o recursos para atender a la diversidad en estos centros y en dicha etapa.

Por otro lado, en un nivel cualitativo, las respuestas que otorgaron las personas que integraban dichos grupos de discusión quedan recogidas de la siguiente manera:

- No se trabaja.
 - Departamento de orientación más colaborador.
 - Cubrir el expediente.
 - Imposición de la administración acometida por el P.A.T. (Plan de Atención a la Diversidad).
 - Adaptaciones curriculares significativas.
 - Más trabajo en ámbito social.
- La tercer categoría analizada fue Proyecto Inclusivo (Perfeccionamiento): Tras el análisis de esta categoría a la pregunta ¿Sería bueno un proyecto inclusivo? Las respuestas de las personas que integraron los grupos de discusión fueron positivas en un 100%.

Las respuestas analizadas de forma cualitativa hacen referencia a:

- Cada uno trabaja por su cuenta.
 - Algo aislado.
 - No es metódico.
 - No hay formación pedagógica.
 - Muchos alumnos en clase.
 - Cualquier cosa que se intente es buena.
 - Agrupamientos.
 - Poca coordinación departamental.
 - Reflexión sobre la propia práctica.
 - Desdobles.
 - Dos profesores en una misma aula.
 - Profesores de pedagogía terapéutica.
- La cuarta categoría analizada fue Preferencia formativa (Modo de cambio). La pregunta que precedió las respuestas de las personas que integraron los grupos de discusión fue ¿Formación o reflexión para atender a la diversidad? Un 100% se identificó con la reflexión, de los cuales un 33% no descartó los dos procesos, el reflexivo y el formativo.

Las respuestas que ofrecidas por los grupos de discusión en esta categoría están relacionadas con:

- Aprender a base de la experiencia.
- Más prácticas.
- Más formación pedagógica.
- Reflexión.
- Proyectos.
- Formación conjunta.
- Se aprende más de los compañeros.
- Cursos de formación.
- Mixta: formación y experiencia.

- La categoría número cinco Organización docente (Proceso, conducción) fue analizada tras la pregunta ¿La organización docente favorece la atención a la diversidad? Un 100% de las personas que compusieron los grupos de discusión respondieron afirmativamente a esta cuestión.

Por otro lado las respuestas, pormenorizadas, de dichos grupos atendieron a las siguientes cuestiones:

- Dos clases en paralelo.
 - Así te esfuerzas más.
 - Poco trabajo coordinado.
 - Profesores no se conocen entre ellos.
 - Implica más sacrificio.
- La sexta categoría analizada ha sido Prácticas (Inserción activa, Socialización) a la pregunta ¿Son necesarias práctica en atención a la diversidad? Un 100% de las mismas personas de nuestros grupos de discusión contestaron que sí son necesarias.

Las respuestas ofrecidas están relacionadas con:

- No hay trabajo en equipo.
 - No hay tiempo para coordinarse.
 - Acercar el currículo de a.c.n.e.e.s. al currículo de la clase.
 - Sería interesante un instrumento de reflexión.
- La categoría número siete Exclusión (Actitudes, Facultades Humanas) está relacionada con la pregunta ¿Las prácticas docente excluyen a los a.c.n.e.e.s.? Un 83% de las personas incluidas en nuestros grupos de discusión contestaron afirmativamente, mientras que un 17% lo hicieron negativamente. Este último porcentaje negativo está identificado con los alumnos de máster que estaban en prácticas en un instituto de E.S.O. el

resto de porcentaje coincidía con las personas que constituyeron los grupos de discusión de profesores en activo.

Por otro lado, las cuestiones que destacaron al realizar la pregunta fueron:

- No se les presta atención.
 - No es la atención que se les debería dar.
 - No hay protocolo para saber cómo actuar.
 - No les prestas esa atención individualizada.
 - Muchos alumnos en clase.
 - No siempre se les da lo que merecen.
 - Los profesores no están formados para atenderlos.
- La octava y última categoría corresponde a Propuestas (Individual). La pregunta que se seleccionó para esta categoría fue ¿Qué propuestas se nos ocurren para mejorar la Atención a la Diversidad? Un 50% de las personas que integraron los grupos de discusión contestaron que formación y evaluación externa, este porcentaje se corresponde con el grupo de discusión de los alumnos de máster en prácticas. El otro 50% contestó que se decantaban por los grupos de trabajo.

En relación a las respuestas que enriquecen estos porcentajes señalamos las siguientes:

- Si es idea del equipo directivo no se lleva a cabo.
- Equipo directivo estimula claustro para que salga este proyecto de los profesores.
- Que no provenga del departamento de orientación.
- Que los a.c.n.e.e.s. no salgan fuera de sus grupos de referencia.
- Evaluaciones externas.
- Más formación.

Siendo coherentes con el objetivo de partida (general), las necesidades halladas en los resultados extraídos han sido:

– CATEGORÍA N° 1 Conocimientos previos (Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva):

- Necesidad: Formación en relación a la Atención a la Diversidad por parte de los docentes en activos y de los futuros docentes.

Dicha necesidad es extraída de las respuestas de los grupos de discusión en donde las mismas dejaron ver que un 100% de las personas contestaron que atender a la diversidad era dotar de una atención individualizada pero que no tenía en un 42% que relacionarse con los a.c.n.e.e.s. y un 92% de las personas que componían dichos grupos de discusión no sabían a qué se refería el término Educación Inclusiva.

– CATEGORÍA N° 2 Recursos en I.E.S. (Valoración de los centros):

- Necesidad: Realización de proyectos propios (no obligados para cubrir expediente).

De todos los recursos dispuestos por las administraciones en los centros de educación secundaria obligatoria, no hubo ninguna persona que se refiriera a todos ellos, es más ninguna persona aludió a ningún proyecto propio que atendiera esta cuestión en dicha etapa. Únicamente el equipo directivo, señaló el Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos en dicha etapa pero también señalaron que era un plan nada realista en donde, como lo imponía la

administración, solamente volcaban ideas, que luego no llevaban a la práctica "cubrir expediente" fue la expresión que utilizaron. El resto de personas que integraron los grupos de discusión, aludieron a algunos recursos que creían que se utilizaban en los centros pero sin ninguna certeza de que existieran realmente, unos por desconocimiento de ellos, otros por conocimiento de los mismos pero por la poca aplicación que se hacía de ellos.

– CATEGORÍA Nº 3 Proyecto Inclusivo (Perfeccionamiento):

- Necesidad: Realización de un proyecto inclusivo propio en sus centros.

A la pregunta de si sería bueno un proyecto inclusivo en el centro, todas las personas que integraban los grupos de discusión respondieron por unanimidad que sí. Pero que debía estar dispuesto para los profesores que quisieran participar en él como elección libre.

– CATEGORÍA Nº 4 Preferencia formativa (Modo de cambio):

- Necesidad: Aprendizaje basado en la experiencia y mayor reflexión de la práctica docente.

Los profesores entienden que es más apropiada una formación basada en la experiencia y la reflexión de la propia práctica docente que la formación teórica, aunque alguno de ellos coincidieron que las dos formas eran complementarias.

- CATEGORÍA N° 5 Organización docente (Proceso conducción):

- Necesidad: Coordinarse más. Aprendizaje entre profesores. Mayor sacrificio.

Los profesores están convencidos en un 100% de que la organización docente favorece la atención a la diversidad, por ello consideran que hay que facilitar mayor coordinación y vuelven a incidir en el aprendizaje basado en la práctica, de docente a docente, aunque reconozcan que costará mayor sacrificio de lo que vienen haciendo hasta el momento.

- CATEGORÍA N° 6 Prácticas (Inserción activa, Socialización):

- Necesidad: Practicas en Atención a la Diversidad.

Ante la pregunta de si es necesario prácticas en relación a la atención a la diversidad, el 100% de las personas que integraban los grupos de discusión respondieron que sí lo son. Creían muy importante, para que esta situación se diera, el trabajo en equipo que incluyera un acercamiento del currículo de los a.c.n.e.e.s. al de sus aulas de referencia, como instrumentos que favorecieran la reflexión docente.

- CATEGORÍA N° 7 Exclusión (Actitud, Facultades Humanas):

- Necesidad: Realización de protocolo/proyecto que implique menos alumnos en clase y preparación del profesorado para atender a los a.c.n.e.e.s.

Ante la pregunta de si las prácticas que se realizaba en dicha etapa excluían a los a.c.n.e.e.s., las personas que integraron los grupos de discusión en un 83%

respondieron que sí y que necesitaban, para que ello no pasara, las cuestiones señaladas en esta categoría.

– CATEGORÍA Nº 8 Propuestas (Individual):

- Necesidad: Proyecto incentivado por el Equipo directivo hacia los profesores con formación, reflexión y práctica para que los a.c.n.e.e.s. salgan fuera de clase en menos ocasiones y que esté evaluado externamente.

Todas las propuestas recogidas por los grupos de discusión señalaban a la mayor formación, no sólo individual sino más bien grupal, no impuesta, que fuera reflexiva y con práctica real. Por último señalaban que se evaluara externamente.

En relación a la segunda cuestión planteada en el objetivo general, el análisis de las causas extraído de los resultados obtenidos ha sido:

- CATEGORÍA Nº 1 Conocimientos previos (Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva):

De los resultados obtenidos en los grupos de discusión, para la categoría en la que se está ubicado, sería deseable realizar ciertas aclaraciones a la existencia de las carencias o situaciones especiales de riesgo que se encuentran en la atención a la diversidad en secundaria. Y para ello, se hará referencia a la falta de formación pedagógica en la que se identifican los profesores que compusieron los grupos de discusión.

- Es necesario hacer referencia a cuatro universidades de la Comunidad de Madrid como son: La Universidad Complutense de Madrid, La Universidad Autónoma de

Madrid, La Universidad Rey Juan Carlos y La Universidad de Alcalá de Henares. Estas cuatro universidades, de carácter público por lo tanto, muy similares en condiciones. Examinando los planes formativos del Máster de Formación del Profesorado de E.S.O., titulación indispensable para impartir docencia para los profesores de E.S.O. en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid, se observa que no hay ninguna asignatura, dentro del plan general, que se refiera a una formación específica en atención a la diversidad de los estudiantes o similar. La única referencia encontrada existe en las ramas formativas, los especialistas de orientación educativa sí pueden elegir alguna asignatura que contenga conocimientos en este aspecto.

Las páginas web, en donde se ha extraído dicha información para realizar este análisis, son las siguientes:

- ☐ <https://www.ucm.es/masterformacionprofesorado/presentacion>
 - ☐ http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242663065228/1242661926459/masteroficial/masterOficia/Master_Universitario_en_Formacion_de_Profesorado_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria_y_Bachillerato.htm#
 - ☐ http://www.urjc.es/estudios/masteres_universitarios/ciencias_juridicas_sociales/profesorado_secundaria/index.htm
 - ☐ http://www2.uah.es/master_fps/
-
- ☐ Para analizar la poca coordinación de los profesores es preciso analizar las Instrucciones de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deporte, y Organización Educativa, de 14 de Julio de 2014, sobre comienzos del curso escolar

2014/2015, a los centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid. Los datos relativos a estas instrucciones han sido extraídos de la siguiente dirección electrónica:

☐ http://www.madrid.org/dat_capital/circulares/pdf/InstruccionesInicioCurso1415.pdf

En el artículo 4.3.4. Horario de los profesores y en los siguientes 4.3.4.4. Horario complementario se especifica que se asignará en orden de prelación de cuantas necesidades tenga el centro especificadas desde la a) hasta la n). Al final del mismo apartado en la página 11 de la presente instrucción se cita: " En todo caso deberá garantizarse una hora para la reunión semanal del departamento y la atención a tutoría."

Los profesores tienen una hora semanal de coordinación de departamentos didácticos, lo que significa que se reúnen con los profesores que pertenecen a ese mismo departamento y, a no ser que el centro lo disponga por diversos motivos, únicamente tendrán una reunión a la semana por departamento al que pertenezcan. Para coordinarse con el resto de profesores no hay, en principio ninguna hora destinada a ello.

- Para analizar la falta de aprendizaje práctico de los profesores de la etapa en la que se basa la presente investigación, se ha profundizado en la legislación referida a la Resolución de 19 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados en el procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de

Profesores de Enseñanza Secundaria, convocado por Resolución de 14 de abril de 2014. Esta información ha sido extraída de la dirección electrónica:

☐ http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/09/29/BOCM-20140929-6.PDF

En ella, se destaca en el artículo tercero Designación del profesor tutor, y en el punto segundo de dicha resolución se destacan las funciones de dicho tutor:

"Asesoramiento en el aula. Coordinación didáctica: Curso y etapa. Programación general anual. Propuesta pedagógica. Elaboración de las programaciones didácticas. Participación en la comunidad educativa.

Este asesoramiento será compartido por el Director del centro con el apoyo del equipo directivo en los siguientes aspectos: Proyecto educativo. Elaboración y proceso de aplicación. Adecuación de las programaciones de aula a la propuesta pedagógica o concreciones del currículo. Plan de Atención a la Diversidad. Plan de Convivencia del centro. Organización y funcionamiento de los órganos colegiados de gobierno. Memoria administrativa: Documento de Organización del Centro (DOC), estadística, instalaciones, equipamiento, etcétera.

Para el correcto desempeño de sus funciones, el profesor tutor asistirá, al menos, a dos sesiones de clase mensuales de las que imparta el funcionario en prácticas y le orientará en todo lo que le presente dificultad o requiera una atención especial."

Esta es la única referencia que se realiza al aprendizaje cooperativo en el proceso de prácticas de un profesor de dicha etapa: Asistir a dos sesiones de clase mensuales.

Otro dato interesante a reflejar es que, el profesor que sea tutor, deberá estar en el mismo departamento que el profesor en prácticas y tener la misma titulación requerida.

- CATEGORÍA Nº 2 Recursos en I.E.S. (Valoración de los centros):

- ☐ Los porcentajes extraídos de las respuestas de las personas que compusieron los grupos de discusión dejan ver que hay una falta de trabajo, colaboración, recursos por la falta de iniciativas que demuestran los datos extraídos puesto que ninguna persona aludió a proyectos diferentes que se realicen en sus centros que se refieran a la atención a la diversidad o similar. Por otro lado, de dicho análisis cuantitativo, también se extrae el dato de que ninguna persona, de dichos grupos, identificó con claridad los recursos de los que se disponen en un instituto de educación secundaria para atender a la diversidad.

- CATEGORÍA Nº 3 Proyecto Inclusivo (Perfeccionamiento):

- ☐ En las observaciones que se han realizado, extrayendo las respuestas de las personas que compusieron los grupos de discusión, se observa que, el hecho de que existan personas que no hayan visto nada en relación a la atención a la diversidad o que añadan que cada uno trabaja por su lado confirma las causas y necesidades anteriormente señaladas. Llegados a este punto, se debe aclarar que, el centro en donde se realizó el grupo de discusión de los

profesores, se inició durante ese curso escolar una propuesta de agrupaciones más inclusiva. Aunque dichos profesores desconocieran el término utilizado, a excepción de una de las Maestra que pertenecía al Departamento de Orientación en la especialidad de Pedagogía Terapéutica.

- CATEGORÍA Nº 4 Preferencia formativa (Modo de cambio):
 - ☐ Para analizar esta categoría, y no repetir el mismo análisis, se recurrirá a la misma dirección electrónica de la categoría primera, así como a sus aclaraciones sobre la carencia de formación práctica:
 - http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/09/29/BOCM-20140929-6.PDF
 - Para analizar la formación docente en el plano pedagógico se remite a la categoría primera, al igual que la anterior, en el análisis del periodo formativo del Máster en formación del profesorado de secundaria. También sería deseable ampliar dicho análisis en la práctica docente, con la oferta formativa del Centro Territorial de Innovación y Formación de las diferentes Áreas Territoriales. En el caso propuesto el análisis ha versado en el de la Dirección de Área Territorial Madrid-Este del que se ha extraído, de las siguientes direcciones electrónicas, la información para el presente análisis:
 - ☐ http://ctif.madrideste.educa.madrid.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3949:seminarios-grupos-de-trabajo-pfc-y-lineas-prioritarias-2014-15&catid=11:certamenesyconvo&Itemid=25

- ☐ http://ctif.madrideste.educa.madrid.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1184:legislacion-red-de-formacion-del-profesorado&catid=10:legislacion&Itemid=24
- ☐ http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/_documentos/legislacion/orden_2883_2008_formacion_profesorado_0809.pdf

La ORDEN 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado en su artículo tercero señala, las actividades que un profesor puede requerir para su formación permanente: Formación presencial. Formación en línea. Formación individual.

De las respuestas extraídas de los profesores se concluye que, en los objetivos anteriores había una carencia de aprendizaje práctico y una carencia de formación pedagógica. El CTIF, antes señalado, en la formación presencial describe en la página 8 y en el punto 3.1.1. y en el siguiente 3.1.2. dos actividades que se pueden desarrollar de forma presencial:

- *1ª "Cursos:* Son actividades que se desarrollan en torno a contenidos científicos, humanísticos, técnicos, didácticos y/o pedagógicos, que se llevan a cabo mediante aportaciones de especialistas. Serán convocadas por la Administración educativa o por entidades colaboradoras, previamente autorizadas. Podrán contar con ponentes especialistas, encargados del desarrollo de los contenidos del curso y de los trabajos a realizar por los participantes, así como con un responsable, cuando

la complejidad del curso lo requiera. El número de asistentes estará comprendido entre 15 y 40."

- 2ª "Seminarios y grupos de trabajo: La iniciativa para un seminario o un grupo de trabajo puede partir de una institución responsable de la formación del profesorado o de los propios profesores. En el primer caso, la institución establecerá, mediante convocatoria, el tipo de materiales o propuestas que desease trabajar no experimenten. De acuerdo con la convocatoria, un grupo de profesores elaborará el diseño del trabajo, que deberá ser aprobado por la institución. En el segundo caso, los profesores presentarán directamente el diseño a la institución y esta podrá aprobarlo íntegramente, modificarlo o rechazarlo. En ambos casos, la institución nombrará a una persona para que haga el seguimiento continuado de la actividad. Tanto los seminarios como los grupos de trabajo contarán para su desarrollo con un responsable de la elaboración de un trabajo colectivo en el que deberán colaborar todos los miembros participantes, de la memoria final, de las conclusiones prácticas obtenidas y de la evaluación. Un seminario podrá solicitar colaboraciones externas, que no podrán exceder del tercio de la duración presencial total de la actividad. El número de participantes podrá estar entre 8 y 15 para el seminario y entre 4 y 8 para el grupo de trabajo. Excepcionalmente, y con la autorización expresa de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, podrán realizarse seminarios o grupos de trabajo cuya duración y número de participantes sea diferente al señalado

como norma general. A efectos de la certificación se estará a lo dispuesto en el artículo 5."

Así también, se hace referencia, a los objetivos de los grupos de trabajo o seminarios por entender que son oportunidades de realizar formación práctica en secundaria, son por encima del conocimiento teórico o práctico, la elaboración de materiales en el área de desarrollo elegida para la realización del mismo. Este dato no procede de ningún documento, lo extraemos de la experiencia realizada al solicitar un grupo de trabajo y el asesor de dicha actividad en el CTIF (Madrid-Este) comentarnos que si no hay una elaboración de materiales el curso no nos lo concederían, que más que a la formación práctica o al seguimiento de un proyecto, lo que se valora es la creación de un banco de recursos.

Con este último dato, se quiere dejar constancia de que a veces, aunque se quiera realizar un análisis exhaustivo de circunstancias contrastables, muchos datos están ocultos, aunque en la práctica los conozcamos, en la teoría no se encuentran, puesto que no hemos encontrado ninguna legislación referida a la importancia de dichos recursos por encima de planes formativos que pertenezcan a planes prácticos de un centro docente.

- CATEGORÍA Nº 5 Organización docente (Proceso conducción):
 - Se entiende que las cuestiones relacionadas con la organización docente, a la que aluden los integrantes de los grupos de discusión, están directamente relacionadas con el Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria y, este a su vez, con el equipo directivo de los centros educativos, puesto que son ellos los

responsables de realizar los horarios, lo que indiscutiblemente afecta a la coordinación y colaboración, así como elaborar los agrupamientos de alumnos en los centros, favorecer proyectos que se adecúen a la legislación vigente así como promover el correcto funcionamiento de los centros. Por este motivo, se cree fundamental explicar en este análisis de causas en relación a la atención a la diversidad, que el equipo directivo parece ser un pilar fundamental que agilice el proceso de mejora en dicha atención, según las respuestas de los integrantes de los grupos de discusión.

- CATEGORÍA Nº 6 Prácticas (Inserción activa, Socialización):
 - Se remite a los anteriores análisis sobre prácticas en la función docente y análisis de formación antes de ejercer en un centro docente (universidades de la Comunidad de Madrid) y una vez ejerciendo en un centro docente (CTIF de diferentes D.A.T.S.³ de la Comunidad de Madrid).
- CATEGORÍA Nº 7 Exclusión (Actitud, Facultades Humanas):
 - En cuanto a esta categoría sería deseable analizar la diferencia de respuestas entre los profesores en activo y los estudiantes del máster en formación del profesorado, puesto que las respuestas de los profesores en activo de secundaria, alude a que sí existe una exclusión con los alumnos más desfavorecidos o diversos funcionalmente con respecto a los que no lo son. Sin embargo, los alumnos que estaban realizando sus prácticas en un centro público de secundaria, no vieron tan claro que se produjera esa

³ De aquí en adelante: Direcciones de Área Curricular de la Comunidad de Madrid

exclusión, lo cual resulta indicativo del desconocimiento de la práctica docente, del proceso reflexivo de la propia docente o de la carencia formativa, lo que implica un desconocimiento de la atención a dichos alumnos.

- CATEGORÍA Nº 8 Propuestas (Individual):
 - Analizando la última categoría que propuesta, es resaltada la variedad de cambios en la organización docente propuestos por todos los miembros de los grupos de discusión. Aunque todas las propuestas están plagadas de respuestas individuales, todas ellas tienen un denominador común: La organización docente en secundaria.

Por último las causas halladas en los resultados obtenidos han sido:

- CATEGORÍA Nº 1 Conocimientos previos (Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva):
 - Causas:
 - Poca formación pedagógica.
 - Poco aprendizaje práctico.
 - Poca reflexión de la propia práctica.
 - Poca coordinación.
 - Falta de proyectos que promuevan la atención a la diversidad.
 - Mucho individualismo.
- CATEGORÍA Nº 2 Recursos en I.E.S. (Valoración de los centros):
 - Causas:
 - Falta de trabajo.

- Falta de colaboración.
 - Falta de variedad de recursos.
 - Falta de trabajo en el ámbito social.
- CATEGORÍA Nº 3 Proyecto Inclusivo (Perfeccionamiento):
- Causas:
 - Trabajo individualista.
 - Falta de método.
 - Falta de formación pedagógica.
 - Tener en cuenta la organización docente (número de alumnos, agrupamientos, desdobles).
 - Poca coordinación.
 - Poca reflexión docente.
 - Falta de recursos personales.
- CATEGORÍA Nº 4 Preferencia formativa (Modo de cambio):
- Causas:
 - Carencia de aprendizajes prácticos.
 - Carencia de formación pedagógica.
 - Carencia de reflexión docente.
 - Carencia de proyectos efectivos.
 - Carencia de formación conjunta.
 - Carencia de cursos formativos que integren teoría y práctica.
- CATEGORÍA Nº 5 Organización docente (Proceso conducción):
- Causas:
 - Mala coordinación.
 - Poco sacrificio.

- Falta de organización docente que difiera de lo que se viene haciendo hasta ahora.
 - No hay aprendizaje entre compañeros.
 - No hay trabajo mutuo, cooperativo o conjunto.
- CATEGORÍA Nº 6 Prácticas (Inserción activa, Socialización):
- Causas:
 - Falta de trabajo en equipo.
 - Falta de tiempo para coordinarse.
 - Falta de instrumentos reflexivos.
- CATEGORÍA Nº 7 Exclusión (Actitud, Facultades Humanas):
- Causas:
 - Falta de atención docente.
 - Falta de protocolo de actuación (proyectos).
 - Muchos alumnos en clase.
 - Falta de formación adecuada.
- CATEGORÍA Nº 8 Propuestas (Individual):
- Causas:
 - Falta de elección.
 - Imposición.
 - Falta de proyectos formativos.
 - Carencia de evaluación externa.
 - A.c.n.e.e.s. demasiado tiempo en sus aulas de apoyo.

Se propone, a modo de resumen, una tabla que recoja el análisis de resultados relacionados con el objetivo general de la presente investigación basada en tres grupos de discusión, con la intención de hacer, de una forma visible, más clara la información presentada en líneas anteriores.

TABLA 168. RESUMEN DE RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

	CATEGORÍA 1 Conocimientos Previos	CATEGORÍA 2 Recursos. Valoración	CATEGORÍA 3 Proyectos. Perfeccionamiento	CATEGORÍA 4 Formación. Modo de cambio	CATEGORÍA 5 Organización. Proceso	CATEGORÍA 6 Prácticas. Inserción activa	CATEGORÍA 7 Exclusión. Actitud	CATEGORÍA 8 Propuestas. Individual	RESÚMEN COINCIDENCIAS	
									Formativas	Trabajo
NECESIDAD	Formación en relación a la Atención a la Diversidad por parte de los docentes en activos y de los futuros docentes.	Realización de proyectos propios (no obligados para cubrir expediente).	Realización de un proyecto inclusivo propio en sus centros.	Aprendizaje basado en la experiencia y mayor reflexión de la práctica docente.	Coordinarse más. Aprendizaje entre profesores. Mayor sacrificio.	Prácticas en Atención a la Diversidad.	Realización de protocolo/proyecto que implique menos alumnos en clase y preparación del profesorado para atender a los a.c.n.e.e.s.	Proyecto incentivado por el Equipo directivo hacia los profesores con formación, reflexión y práctica para que los a.c.n.e.e.s. salgan fuera de clase en menos ocasiones y que esté evaluado externamente.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación en Atención a la Diversidad ➤ Formación Pedagógica. ➤ Formación Práctica. ➤ Reflexión de la práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realización de proyectos propios. ➤ Realización de proyectos propios en relación a la Atención a la Diversidad. ➤ Mayor coordinación.
ANÁLISIS DE NECESIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atención Individualizada a: 100% ✓ Atención a a.c.n.e.e.s.: 42% ✓ Sabe: 8% ✓ No sabe: 92% 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ P.A.T.: 17% ✓ D.O.: 8% ✓ A.C.I.S.: 25% ✓ P.T. y A.L.: 17% ✓ Orientador: 8% ✓ Diversificación: 25% ✓ Agrupaciones: 8% ✓ Profesores: 42% ✓ Otros Programas: 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si: 100% ✓ No: 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación: 33% ✓ Reflexión: 100% 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si: 100% ✓ No: 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si: 100% ✓ No: 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si: 83% ✓ No: 17% 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación: 50% ✓ Grupos de trabajo: 50% ✓ Evaluaciones externas: 50% 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceptos teóricos sobre atención a la Diversidad poco claros ✓ Reflexión sobre práctica docente ✓ Proyectos específicos necesarios, nuevas organizaciones docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceptos práctica docente sobre atención a la Diversidad poco claros ✓ Reflexión sobre práctica docente ✓ Proyectos específicos necesarios, nuevas organizaciones docentes
CAUSAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poca formación pedagógica. ➤ Poco aprendizaje práctico. ➤ Poca reflexión de la propia práctica. ➤ Poca coordinación ➤ Falta de proyectos que promuevan la atención a la diversidad. ➤ Mucho individualismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de trabajo. ➤ Falta de colaboración. ➤ Falta de variedad de recursos. ➤ Falta de trabajo en el ámbito social. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo individualista. ➤ Falta de método. ➤ Falta de formación pedagógica. ➤ Tener en cuenta la organización docente (número de alumnos, agrupamientos, desdobles). ➤ Poca coordinación. ➤ Poca reflexión docente. ➤ Falta de recursos personales. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carencia de aprendizajes prácticos. ➤ Carencia de formación pedagógica. ➤ Carencia de reflexión docente. ➤ Carencia de proyectos efectivos. ➤ Carencia de formación conjunta. ➤ Carencia de cursos formativos que integren teoría y práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mala coordinación. ➤ Poco sacrificio. ➤ Falta de organización docente que difiera de lo que se viene haciendo hasta ahora. ➤ No hay aprendizaje entre compañeros. ➤ No hay trabajo mutuo, cooperativo o conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de trabajo en equipo. ➤ Falta de tiempo para coordinarse ➤ Falta de instrumentos reflexivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de atención docente. ➤ Falta de protocolo de actuación (proyectos). ➤ Muchos alumnos en clase. ➤ Falta de formación adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de elección. ➤ Imposición. ➤ Falta de proyectos formativos. ➤ Carencia de evaluación externa. ➤ A.c.n.e.e.s. demasiado tiempo en sus aulas de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación Pedagógica ➤ Aprendizajes prácticos ➤ Formación conjunta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexión práctica docente. ➤ Proyectos específicos, protocolos e instrumentos ➤ Coordinación. ➤ Individualismo ➤ Organización docente ➤ Trabajo en equipo
ANÁLISIS DE CAUSA	<ul style="list-style-type: none"> • Máster de Formación del Profesorado de E.S.O. • Instrucciones de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deporte, y Organización Educativa, de 14 de Julio de 2014, sobre comienzos del curso escolar 2014/2015, a los centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid. • Resolución de 19 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados en el procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, convocado por Resolución de 14 de abril de 2014. • Oferta formativa del Centro Territorial de Innovación y Formación del Área Madrid-Este. • ORDEN 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado en su artículo tercero señala las actividades que un profesor puede requerir para su formación permanente: Formación presencial. Formación en línea. Formación individual. 									

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Objetivos Específicos:

En relación a los objetivos específicos propuestos en la presente investigación, los resultados obtenidos en los mismos se organizan de la siguiente forma:

- Analizar el grado en el que los profesores consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva. Según las respuestas de los participantes se considera que, el centro atiende a la diversidad a través de los profesores en un 42%, de programas de diversificación en un 25% y de las adaptaciones curriculares individualizadas en un 25%, pero en ningún caso se alude a la atención recibida de manera inclusiva.
- Estudiar el grado en que los docentes consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se atiende a la diversidad de manera inclusiva. Los participantes en los grupos de discusión consideran que las prácticas docentes excluyen a los a.c.n.e.e.s. en un 83% y en un 100% aluden a que son necesarias las prácticas en atención a la diversidad de manera inclusiva.
- Indagar en el grado de actitud de los profesores hacia la atención a la diversidad de manera inclusiva. La actitud que los participantes reflejan en relación a la atención a la diversidad de manera inclusiva es de desconocimiento, el término educación inclusiva lo desconocen en un 92% de los mismos, al igual que reconocen falta de formación en un 33% en relación a la falta de reflexión docentes en un 100%.
- Valorar el grado de inserción activa del profesorado/alumnado en el centro. El grado de inserción activa está ejemplificado con las respuestas a las preguntas de si son necesarias prácticas en atención a la diversidad de manera inclusiva con un 100% y en la exclusión de los a.c.n.e.e.s. en relación a las prácticas ofrecidas en un 83% de acuerdo.
- Observar el grado en el que los profesores perciben que se deben producir cambios para que la atención a la diversidad mejore desde enfoques inclusivos. Los participantes entienden en un 100% que es necesaria la reflexión y la formación en un 33%, por lo que proponen para la mejora de

la misma formación 50%, grupos de trabajo 50% y evaluaciones externas 50%.

Para realizar la síntesis de este apartado, destinado a la realización del estudio de las respuestas a los interrogantes planteados en los tres grupos de discusión analizados, es preciso recordar que los tres grupos de discusión fueron organizados en:

- Grupo de discusión docente: Profesores de educación secundaria obligatoria en centros públicos de la Comunidad de Madrid.
- Grupo de discusión de equipo directivo: Miembros del equipo directivo de un centro público de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Grupo de discusión de alumnos del Máster de capacitación docente de educación secundaria, perteneciente al programa de prácticas en un instituto de educación secundaria público de la Comunidad de Madrid.

Fueron analizadas 8 categorías, que se describen a continuación:

- Categoría. 1. Conocimientos previos.

Los grupos de discusión, con sus respuestas ofrecidas a las preguntas de qué es la atención a la diversidad respondieron el 100% atención individual y el 42% atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

A la pregunta de qué es la educación inclusiva los docentes respondieron en un 92% que no sabían a qué se refería dicho término.

- Categoría. 2. Valoración del centro.

Los grupos de discusión, con sus respuestas ofrecidas a la pregunta de cómo se atiende a la diversidad en un instituto público de educación secundaria obligatoria respondieron que los profesores eran los primeros en atender a la misma en un 42%, seguidos de las adaptaciones

curriculares individualizada en un 25%, de la diversificación en un 25% y del Plan de Atención a la Diversidad del centro en un 17%.

– Categoría. 3. Optimización.

Los grupos de discusión, con sus respuestas ofrecidas a la pregunta de si sería bueno un proyecto inclusivo en dichos centros respondieron en un 100% que sí lo sería.

– Categoría. 4. Modo del cambio.

Los grupos de discusión, con sus respuestas ofrecidas a la pregunta de preferencia entre reflexión sobre la propia práctica o formación respondieron decantarse en un 100% sobre la reflexión en la propia práctica docente seguido de la formación en un 33%.

– Categoría. 5. Proceso.

Los grupos de discusión, con sus respuestas ofrecidas a la pregunta de si la organización docente favorece la atención a la diversidad respondieron afirmativamente 100%.

– Categoría. 6. Inserción activa.

Los grupos de discusión, con sus respuestas ofrecidas a la pregunta de si eran necesarias prácticas en atención a la diversidad en dichos centros respondieron afirmativamente en un 100%.

– Categoría. 7. Actitud.

Los grupos de discusión, con sus respuestas ofrecidas a la pregunta de si las prácticas más habituales en los centros descritos excluían a los alumnos con necesidades educativas especiales respondieron en un 83% que sí lo hacían.

– Categoría. 8. Individual.

Los grupos de discusión, con sus respuestas ofrecidas a la pregunta de qué propuestas nos ofrecían para mejorar la atención a la diversidad

respondieron en un 50% dedicar tiempo a la formación, en un 50% que se realizaran evaluaciones externas que controlaran dichos procesos y en un 50% que se realizaran grupos de trabajos destinados a la atención a la diversidad como método formativo.

3. Apartado C: Tercera etapa de la investigación.

Las aportaciones derivadas de las observaciones realizadas fueron divididas en tres aspectos: discentes, docentes y evaluación por entender que las relaciones entre los protagonistas y los procesos relevantes en el centro se centraban en los resultados de aprendizaje y en el ambiente del aula. Por ello destacamos las cuestiones que fueron reveladas:

– Alumnado

- La adaptación del alumnado a nuevas situaciones se presenta con dificultad. Al principio de la experiencia los alumnos muestran comportamientos disruptivos presentes en hablar constantemente o molestar a los compañeros.
- El trabajo en equipo les ayuda a conocerse y a respetarse por lo que los problemas disruptivos decrecen.
- El ambiente del aula (trabajo y relación) mejora con el intercambio de experiencias y la ayuda mutua.
- Los resultados académicos, de los alumnos con mayores dificultades, mejoran.
- La dependencia de los alumnos hacia los profesores y hacia determinados alumnos se observó decreciente.

– Profesorado.

- Si no hay mecanismo de control en donde los docentes comparen la experiencia con grupos de características diferentes los docentes pierden la confianza en la estrategia o el nuevo planteamiento implementado.
- La experiencia motivó el intercambio de sensaciones y mejoró las relaciones de los docentes hacia sus compañeros y de los docentes hacia los discentes.
- Se abandonó el miedo escénico a ser observado por otro docente dentro del aula.

- Se llegó a configurar un aprendizaje entre compañeros.
 - Hubo de forma creciente un abandono de la pedagogía tradicional que generó mayor interacción con los alumnos.
- Proceso de evaluación:
- La metodología varía en el día a día.
 - Se abandonan los cambios en la metodología cuando la evaluación se acerca.

3.1.3. RESULTADOS EN RELACIÓN AL EJE TERCERO DE LA INVESTIGACIÓN: plano práctico. Propuesta

Propuesta de intervención: Modelo Aula Compartida

A lo largo del presente apartado, será expuesto, el análisis de resultados conforme a esta organización:

- Análisis de resultados cuantitativos: Comparación de los resultados de los alumnos seleccionados (46 participantes) en la materia de lengua castellana y literatura durante el curso 2014-2015 (cursando 2º de educación secundaria) con la aplicación del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, con los resultados de los mismos alumnos en la misma materia del curso 2013-2014 (cursando 1º de educación secundaria) sin aplicación de proyecto específico.
 - Comparación de resultados académicos de todos los alumnos, en la materia especificada, en dichos cursos en diferentes años académicos.
 - Comparación de los resultados académicos de los alumnos que presentaban mayores dificultades en dichos cursos, en la materia especificada, y en los diferentes años académicos mencionados anteriormente.
- Análisis de resultados cualitativos: Encuestas discentes, docentes y transcripciones del grupos de trabajo profesores durante el curso escolar 2014-2015.

Análisis de resultados cuantitativos.

Las pruebas utilizadas para determinar, de forma cuantitativa, si la investigación con los alumnos de 2º de educación secundaria en la aplicación de medidas inclusivas resultó positiva, son las siguientes:

- Análisis de datos porcentuales: Se realizará con ayuda del programa Excel 2013, cálculos estadísticos relacionados con porcentajes de los resultados de la muestra seleccionada, comparando los siguientes resultados:
 - Alumnos suspensos y aprobados: 1º E.S.O. materia de lengua castellana y literatura, curso académico 2013-2014.
 - Alumnos suspensos y aprobados: 2º E.S.O. materia de lengua castellana y literatura, curso académico 2014-2015.
 - Comparación 1º y 2º E.S.O.: Suspensos y aprobados.
 - Alumnos suspensos y aprobados con dificultades mayores de aprendizaje: 1º E.S.O. materia de lengua castellana y literatura, curso académico 2013-2014.
 - Alumnos suspensos y aprobados con dificultades mayores de aprendizaje: 2º E.S.O. materia de lengua castellana y literatura, curso académico 2014-2015.
 - Comparación 1º y 2º E.S.O.: Suspensos y aprobados de alumnos con dificultades mayores de aprendizaje.
 - Comparación 1º y 2º E.S.O.: Otros datos de interés.
- Prueba de Shapiro-Wilcoxon: Será aplicada esta prueba para determinar si la muestra seleccionada cumplía con el supuesto de normalidad poblacional, determinada por el número de participantes de la misma, inferior a 50 sujetos, estableciendo la adecuación de pruebas no paramétricas.
- Cálculo estadístico de La t de Student-Fisher: Será utilizada esta prueba para determinar la diferencia entre las medias de los participantes del estudio y así visualizar si hubo diferencias estadísticamente significativas entre ellas o no para lo que fue determinado un nivel de significación del 5%.

A continuación, se procede al análisis de datos porcentuales extraídos:

- Alumnos suspensos y aprobados: 1º E.S.O. materia de lengua castellana y literatura, curso académico 2013-2014.

TABLA169. 1º E.S.O. SUSPENSOS Y APROBADOS

	SUSPENSOS	APROBADOS	TOTAL
LENG 1º ESO	23	23	46

GRÁFICO 150. 1º E.S.O. SUSPENSOS Y APROBADOS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Si se analiza el gráfico referido a las calificaciones de los alumnos en el primer curso de educación secundaria obligatoria (2013-2014), en la materia de lengua castellana y literatura, se observa que hubo el mismo porcentaje de alumnos aprobados que de alumnos que no lo hicieron. Se recuerda, que durante este curso escolar, no se implementaron medidas inclusivas de atención a la diversidad.

- Alumnos suspensos y aprobados: 2º E.S.O. materia de lengua castellana y literatura, curso académico 2014-2015.

TABLA170. 2º E.S.O. SUSPENSOS Y APROBADOS

	SUSPENSOS	APROBADOS	TOTAL
LENG 2º ESO	5	41	46

GRÁFICO 151. 2º E.S.O. SUSPENSOS Y APROBADOS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Si es analizado el gráfico referido a las calificaciones de los alumnos en el segundo curso de educación secundaria obligatoria (2014-2015), en la materia de lengua castellana y literatura, se observa que hubo un índice muy elevado de calificaciones positivas en la materia, llegando a un total de un 89%, mientras los alumnos cuyas calificaciones fueron negativas llegaron a un porcentaje de un 11%, significativamente inferior a los anteriores. Es importante señalar que, durante este curso escolar, se implementaron medidas inclusivas de atención a la diversidad, propuestas en la presente investigación.

- Comparación 1º y 2º E.S.O.: Suspensos y aprobados.

TABLA 171. 1º Y 2º E.S.O. SUSPENSOS Y APROBADOS

	SUSPENSOS	APROBADOS	TOTAL
LENG 1º ESO	23	23	46
LENG 2º ESO	5	41	46
TOTAL	28	64	

GRÁFICO 152. 1º Y 2º E.S.O. SUSPENSOS Y APROBADOS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Si se analiza el gráfico y la tabla que completan la información referida a las calificaciones totales de los cursos académicos (2013-2014 y 2014-2015) 1º y 2º E.S.O., se observa que los suspensos en el curso de 1º E.S.O., fueron superiores que en el curso de 2º de la misma etapa educativa, al igual que las calificaciones positivas que fueron más elevadas en el curso de 2º E.S.O. La diferencia entre ellas en relación a las calificaciones negativas (suspensos), asciende a un total de 18 alumnos, casi un 40% del total de alumnos, siendo la misma proporción en el caso de los alumnos con calificaciones positivas. En suma, las calificaciones en el curso de 2º E.S.O. fueron menores, en el caso de las negativas (suspensos) y mayores en el caso de las positivas (aprobados).

- Alumnos suspensos y aprobados con dificultades mayores de aprendizaje: 1º E.S.O. materia de lengua castellana y literatura, curso académico 2013-2014.

Se realiza un análisis de los alumnos que presentan mayores dificultades en el centro, en relación a la materia descrita y a los cursos especificados.

Los alumnos que compusieron los grupos estaban diagnosticados, en función de la legislación vigente para la Comunidad de Madrid, perteneciendo, los mismos, por tanto a tres clasificaciones de dificultades:

- Alumnos que pertenecían al programa de integración por presentar necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidad intelectual ligera o moderada, alumnos con trastornos generalizados del desarrollo y alumnos con hiperactividad y déficit de atención.
- Alumnos que pertenecían al programa de compensación educativa, que al no ser el número suficiente de alumnos dispuestos por la administración para ser atendidos por un profesor de compensación educativa, fueron atendidos por las profesoras de pedagogía terapéutica y por los profesores de la materia descrita.
- Alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje mayores que el resto de alumnos.

Por estos motivos concretos, se decide realizar una separación de calificaciones, para observar si la implementación de medidas inclusivas de atención a la diversidad, también benefició a dichos alumnos.

Se presentan los resultados en la tabla y gráfica siguiente:

**TABLA 172. 1º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.
SUSPENSOS Y APROBADOS**

ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE			
	SUSPENSOS	APROBADOS	TOTAL
LENG 1º ESO	6	5	13

**GRÁFICO 153. 1º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE. SUSPENSOS Y APROBADOS**



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

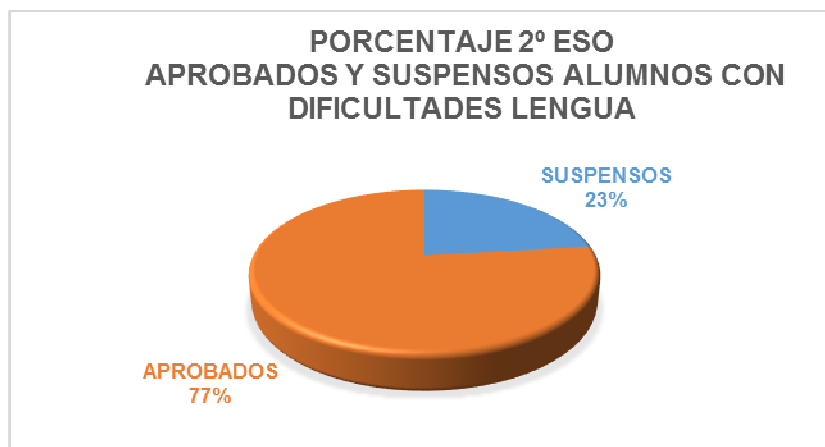
Si es analizado el gráfico y la tabla anterior, referidos a las calificaciones de los alumnos que presentaban mayores dificultades durante el curso 2013-2014 en 1º de educación secundaria, se observa que del total de los 13 alumnos, con dichas necesidades, el porcentaje analizado de calificaciones positivas ascendió a un 45% de alumnos aprobados en la materia, mientras que las calificaciones negativas ascendieron a un 55%, ligeramente superiores a las positivas.

- Alumnos suspensos y aprobados con dificultades mayores de aprendizaje: 2º E.S.O. materia de lengua castellana y literatura, curso académico 2014-2015.

TABLA 173. 2º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. SUSPENSOS Y APROBADOS

ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE			
	SUSPENSOS	APROBADOS	TOTAL
LENG 2º ESO	3	10	13

GRÁFICO 154. 2º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. SUSPENSOS Y APROBADOS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

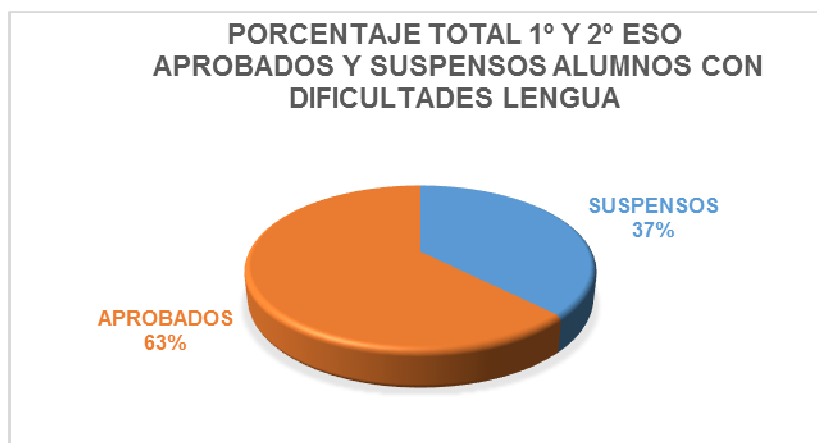
Analizando los resultados de los mismos alumnos en el curso siguiente (2014-2015), con la implementación de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva, se observa que los resultados son mejores, un 77% de alumnos obtuvieron calificaciones positivas en la materia, mientras que un 23% de dichos alumnos obtuvieron calificaciones negativas en la misma.

- Comparación 1º y 2º E.S.O.: Suspensos y aprobados de alumnos con dificultades mayores de aprendizaje.

TABLA 174. COMPARACIÓN 1º Y 2º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. SUSPENSOS Y APROBADOS

ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE			
	SUSPENSOS	APROBADOS	TOTAL
LENG 2º ESO	3	10	13
LENG 1º ESO	6	5	13
TOTAL	9	15	

GRÁFICO 155. COMPARACIÓN 1º Y 2º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. SUSPENSOS Y APROBADOS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

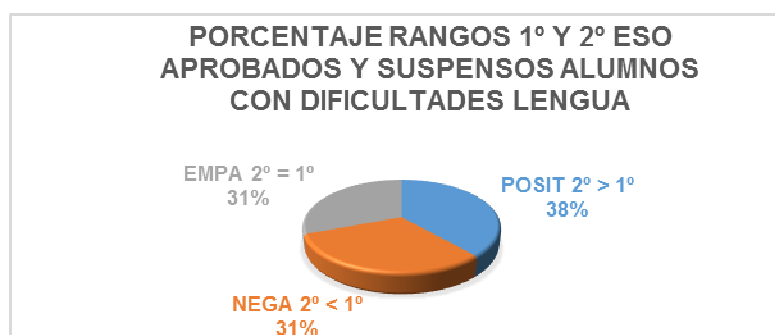
Observando la tabla y gráfica anexa referida a los porcentajes totales de los alumnos con dificultades académicas, se ratifica que la diferencia entre los dos cursos (1º y 2º de educación secundaria), en relación a las calificaciones negativas fue de un 23%, mientras que las positivas ascendieron a un 38%. En este caso, hay diferencias significativas entre la misma, observando por tanto que las calificaciones de los alumnos, anteriormente mencionados, en el curso de 2º de educación secundaria fueron mejores que en el curso de 1º de la misma etapa.

- Comparación 1º y 2º E.S.O.: Otros datos de interés.

**TABLA 175. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.
RANGOS**

ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE RANGOS		
POSIT 2º > 1º	NEGA 2º < 1º	EMPA 2º = 1º
5	4	4

**GRÁFICO 156. 1º Y 2º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE. RANGOS.**



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La tabla y gráfica anterior transmite los resultados entre tres rangos analizados:

- Resumen de resultados positivos mayores en el curso de 2º en relación al curso de 1º E.S.O.
- Resumen de resultados positivos mayores en el curso de 1º en relación al curso de 2º E.S.O.
- Resumen de resultados iguales en los dos cursos.

Con esta relación de resultados se puede observar que, los resultados fueron más positivos en el curso de 2º de educación secundaria que en el de 1º de la misma etapa. Habiendo resultados menores que conduce a una visión contraria a la explicada anteriormente y observando que de igual manera hubo alumnos que permanecieron con la misma calificación en los dos cursos.

TABLA 176. 1º Y 2º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. MEDIAS

ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE		
	LENG 2º ESO	LENG 1º ESO
MEDIA	5,36	4,82

GRÁFICO 157. 1º Y 2º E.S.O. ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. MEDIAS.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Las medias observadas en el gráfico y tabla anterior, expresan una media para la materia analizada superior en el curso de 2º de educación secundaria que en el de 1º de la misma etapa educativa.

A continuación se analizan los datos extraídos de las pruebas Wilcoxon y t de Student, realizada mediante el programa estadístico SPSS. V. 15.

– Prueba de Shapiro-Wilcoxon:

TABLA 177. PRUEBA SHAPIRO-WILCOXON. RANGOS

	N	Rango promedio	Suma de rangos
NOTLENINCLU3 ^o - Rangos negativos	12 ^a	13,29	159,50
NOTLENG1 ^o Rangos positivos	21 ^b	19,12	401,50
Empates	13 ^c		
Total	46		

a. NOTLENINCLU3^o < NOTLENG1^o

b. NOTLENINCLU3^o > NOTLENG1^o

c. NOTLENINCLU3^o = NOTLENG1^o

Estadísticos de contraste (b)

	NOTLENINCLU3 ^o - NOTLENG1 ^o
Z	-2,259(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,024

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

– Cálculo estadístico de La t de Student-Fisher:

TABLA 178. PRUEBA t DE ESTUDENT-FISHER. MUESTRAS RELACIONADAS

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	NOTLENG1º	4,96	46	1,414	,208
	NOTLENINCLU3º	5,41	46	1,423	,210

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
			Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	NOTLENG1º - NOTLENINCLU3	-,457	1,312	,193	-,846	-,067	-2,361	45	,023

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	NOTLENG1º y NOTLENINCLU3º	46	,572	,000

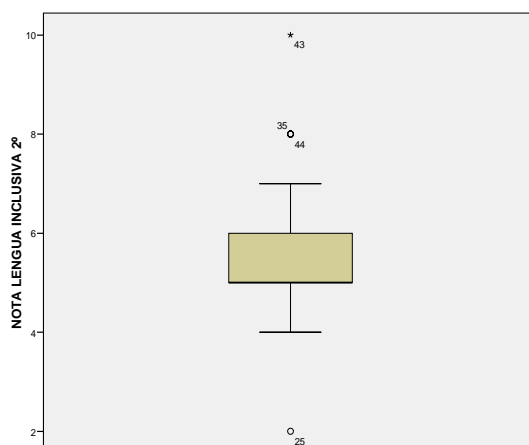
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los resultados extraídos de las dos pruebas, aportan unos datos similares en relación al nivel de significación del 5%, ambas pruebas alcanzan un nivel de significación muy similar de un 2.4% y un 2.3% respectivamente.

Se puede observar en la prueba de Shapiro-Wilcoxon, que los rasgos negativos en relación a que en el curso de 1º de educación secundaria los alumnos obtuvieran resultados académicos mejores que en 2º de la misma etapa se dan en 12 casos. En comparación con los 21 casos en los que los resultados académicos mejoraron en relación a que en 1º de la E.S.O. los resultados fueran menores que en 2º de la misma etapa. También se puede observar que del total de la muestra representada, 46 sujetos, ha habido un empate de 13 participantes que están en el mismo nivel de resultados académicos en los dos cursos interpretados.

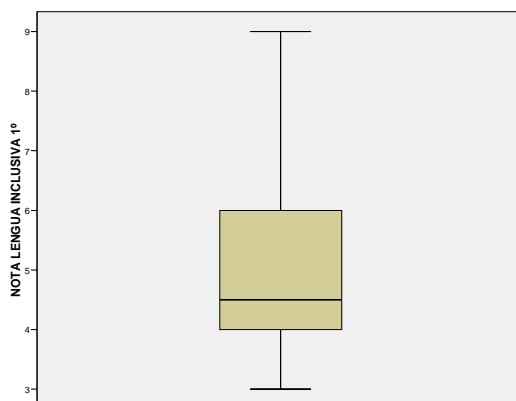
Por otro lado en la prueba t de Student-Fisher, se observa que la diferencia de las medias del mismo grupo en cursos académicos diferentes, difiere siendo la misma para 1º de secundaria en un 4.96 y para 2º de la misma etapa, planteando la atención con medidas inclusivas superior en un 5.41.

GRÁFICO 158. REPRESENTACIÓN DE LOS ALUMNOS DE 2º E.S.O. CON LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO INCLUSIVO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

GRÁFICO 159. REPRESENTACIÓN DE LOS ALUMNOS DE 1º E.S.O. SIN PROYECTO INCLUSIVO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD IMPLEMENTADO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Por otro lado se puede observar, en los gráficos anteriores, la separación de los grupos en relación a resultados académicos, siendo

los alumnos de 2º de educación secundaria, quienes obtienen unos resultados académicos entre las calificaciones numéricas de 5 y 6 sobre 10, en relación a los alumnos de 1º de educación secundaria quienes obtienen unos resultados académicos entre las calificaciones numéricas de 4 y 5 sobre 10.

Análisis de resultados cualitativos.

Para realizar la valoración cualitativa del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva implementado en el modelo de Aula Compartida, realizado para los alumnos (cursando 2º de educación secundaria obligatoria durante el curso 2014-2015) y profesores en la materia de lengua castellana y literatura de un instituto de educación secundaria perteneciente a la Dirección de Área Territorial Este de la Comunidad de Madrid, se ha realizado el siguiente análisis:

- *Por un lado la valoración de la experiencia de los participantes-alumnos:*

Para realizar dicha valoración se ha utilizado una herramienta elaborada para la presente investigación, cuestionario discente, que reflejara la satisfacción del alumnado en base a la experiencia recibida.

Se presenta el modelo de cuestionario, para hacer más comprensible el análisis de resultados:

CUESTIONARIO VALORACIÓN PROYECTO ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ALUMNOS 2º

Edad: _____ Instituto: _____ Curso: _____

Profesores: _____ Asignatura: _____

Fecha: _____ Chico ☐ Chica ☐



Recuerda que debes responder a las preguntas con total sinceridad. El cuestionario es anónimo (no lleva tu nombre) por lo que los profesores no sabrán quién lo ha contestado. Debes ser respetuoso con tus respuestas pero muy sincero para que todos podamos aprender de la experiencia. Muchas gracias por tu colaboración.

Preguntas: Marca con una X lo que consideres		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1.	¿Te gusta trabajar en grupo?					
2.	¿Te gusta trabajar solo?					
3.	¿Te ha gustado que en la clase de lengua hayas trabajado en equipo?					
4.	Has aprendido más trabajando en equipo que solo.					
5.	Me gusta que haya más profesores en la clase.					
6.	Me gusta compartir la clase de lengua con todos mis compañeros.					
7.	Es más fácil ayudar a mis compañeros si trabajo en equipo.					
8.	Una de las cosas que he aprendido ha sido que: "TODOS nosotros tenemos alguna dificultad en algún momento".					
Ahora responde con tus propias palabras...						
9.	Escribe alguna cosa más que hayas aprendido a partir de esta experiencia.					
10.	Lo que más me ha gustado ...					
11.	Lo que menos me ha gustado ...					
12.	¿Me gustaría trabajar en otras asignaturas igual que en esta?					
13.	Observaciones:					

El cuestionario constó de 12 preguntas, de las cuales 8 eran preguntas cerradas, escala tipo Likert de 5 elecciones organizadas en:

- Nunca.
- Casi nunca.
- A veces.
- Casi siempre.
- Siempre.

Por otro lado se crearon 4 preguntas abiertas y un apartado de observaciones, para que los alumnos pudieran expresar, con sus propias palabras, la satisfacción con la experiencia recibida. El total de alumnos que respondió al cuestionario fueron 40 alumnos.

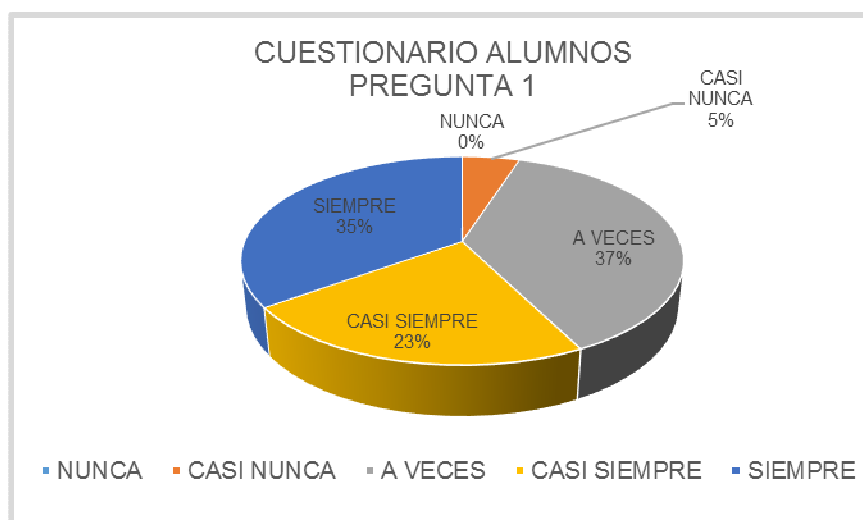
Así, los resultados extraídos, se exponen a modo de porcentaje, para cada una de las preguntas pergeñadas:

- Pregunta número 1: ¿Te gusta trabajar en grupo?

TABLA 179. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 1.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ALUMNOS	0	2	15	9	14

GRÁFICO 160. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 1.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

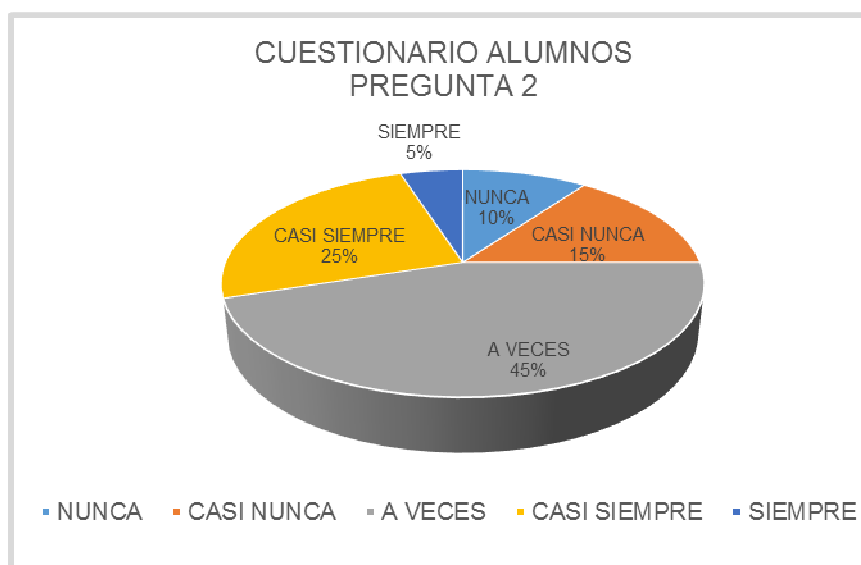
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 1: Lo que ofrece la tabla y gráfica anterior es que a los alumnos les gusta trabajar en grupo en un 37%, con el porcentaje más elevado “a veces”, seguido de un 35%, que refleja que “siempre” les gusta trabajar de esta manera. En los valores más negativos referidos a dicha pregunta, los alumnos no se sienten identificados con los valores nunca y algo identificados con los valores casi nunca, con una representación porcentual de un 5%.

- Pregunta número 2: ¿Te gusta trabajar solo?

TABLA 180. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 2.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ALUMNOS	4	6	18	10	2

GRÁFICO 161. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 2.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 2: La gráfica y tabla anteriores demuestran que a los alumnos les gusta trabajar solos en un 45%, con la opción “a veces”, seguido de la opción “casi siempre” en un 25%.

- Pregunta número 3: ¿Te ha gustado que en la clase de lengua hayas trabajado en equipo?

TABLA 181. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 3.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ALUMNOS		3	7	11	19

GRÁFICO 162. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 3.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

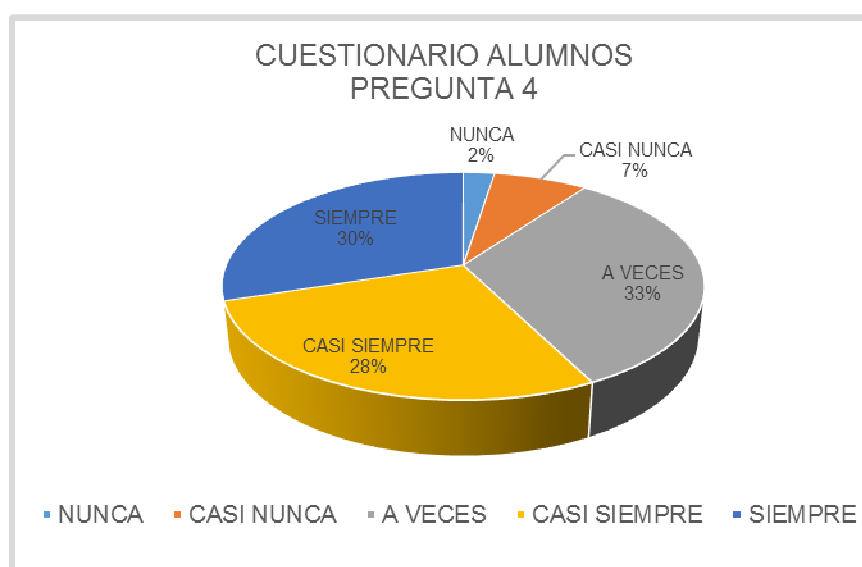
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 3: En el gráfico y tabla anteriores se puede observar que los alumnos han alcanzado un grado de satisfacción con el trabajo en equipo del proyecto de atención de manera inclusiva en la asignatura de lengua castellana en un 48%, en la opción de “siempre”, seguido de un 28% con la opción de “casi siempre”.

- Pregunta número 4: Has aprendido más trabajando en equipo que solo.

TABLA 182. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 4.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ALUMNOS	1	3	13	11	12

GRÁFICO 163. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 4.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

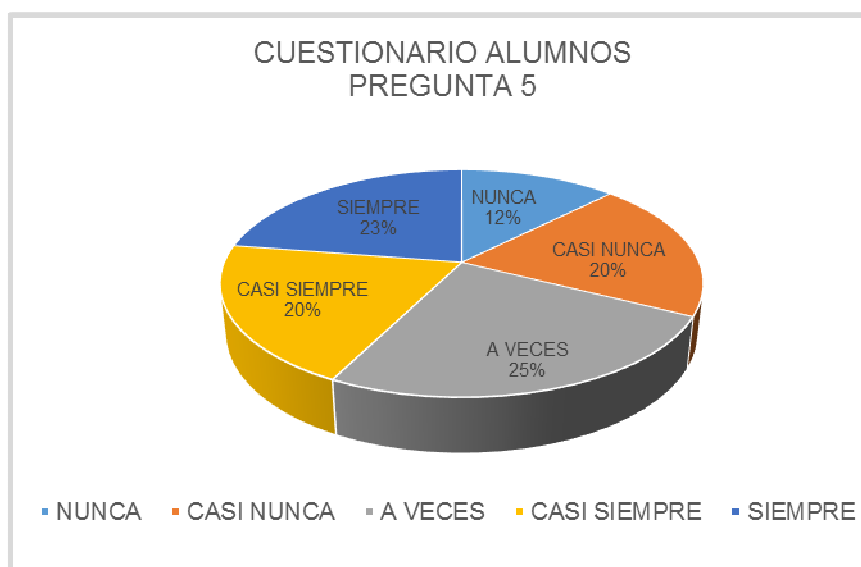
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 4: Los alumnos, según la gráfica y tabla realizada, prefieren con un 30% con la opción “siempre” y un 28% con la opción “casi siempre”, un aprendizaje basado en el trabajo en equipo frente al trabajo solitario.

- Pregunta número 5: Me gusta que haya más profesores en la clase.

TABLA 183. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 5.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ALUMNOS	5	8	10	8	9

GRÁFICO 164. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 5.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

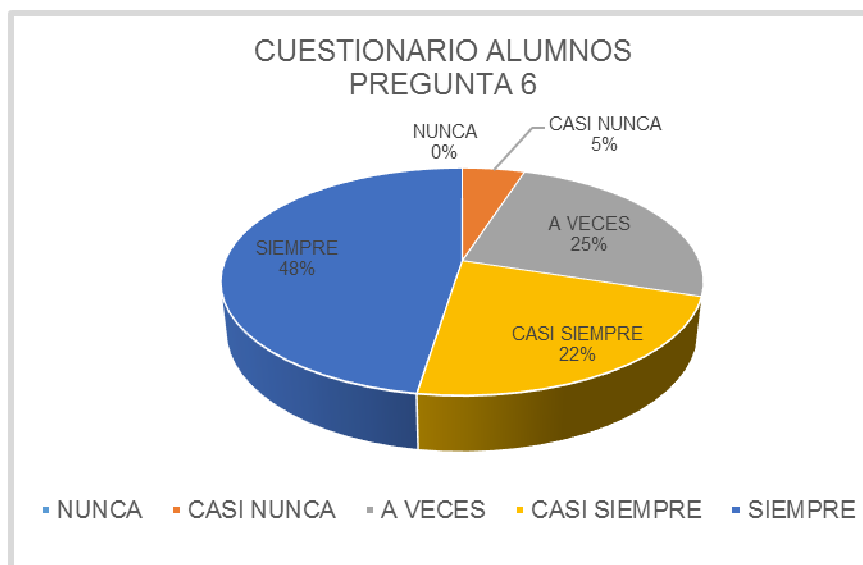
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 5: A la pregunta de la preferencia de incrementar el número de profesores en el aula de lengua castellana y literatura, los alumnos respondieron que con un 25% se sentían identificados con la opción de “a veces”, seguido de un 23% con la opción de “siempre” y empatadas las opciones antagónicas de “casi siempre” y “casi nunca” en un 20%, respectivamente.

- Pregunta número 6: Me gusta compartir la clase de lengua con todos mis compañeros.

TABLA 184. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 6.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ALUMNOS		2	10	9	19

GRÁFICO 165. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 6.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

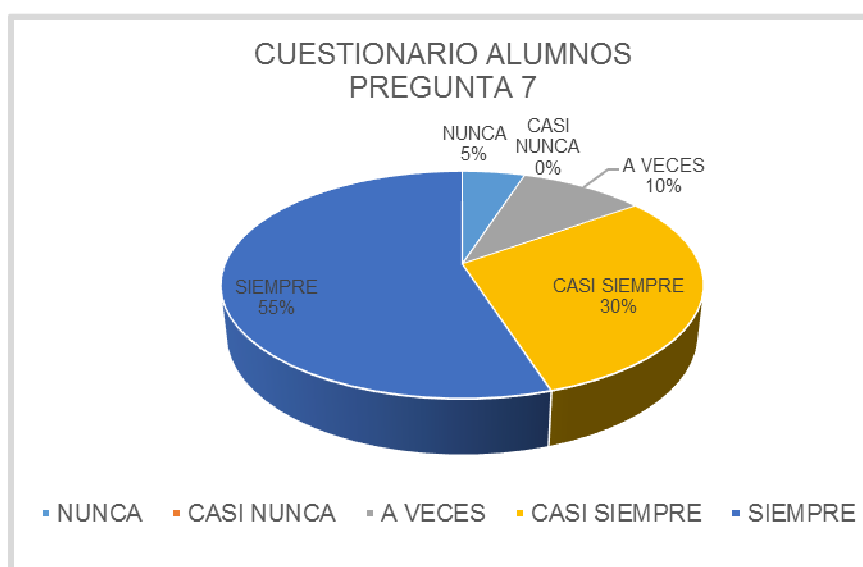
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 6: La mayoría de los alumnos representados en un 48% respondieron eligiendo la opción de “siempre” a la pregunta de si les gusta compartir la clase con todos sus compañeros, seguido de un 25% con la opción de “a veces” y un 22% “casi siempre”.

- Pregunta número 7: Es más fácil ayudar a mis compañeros si trabajo en equipo.

TABLA 185. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 7.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ALUMNOS	2		4	12	22

GRÁFICO 166. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 7.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 7: La gráfica y tabla anteriores reflejan que los alumnos opinan mayoritariamente que es más fácil ayudar a los compañeros si se trabaja en equipo con un 55% con la elección de la opción “siempre”, seguido de un 30% en la elección de la opción de “casi siempre”.

- Pregunta número 8: Una de las cosas que hemos aprendido ha sido que: “**TODOS** nosotros tenemos alguna dificultad en algún momento”.

TABLA 186. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 8.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ALUMNOS	1		5	12	22

GRÁFICO 167. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 8.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 8: Una de las cosas que han aprendido los alumnos en el desarrollo de la puesta en práctica del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, según la tabla y grafica anterior, con un 55% de representación con la opción de “siempre”, es que todos nosotros tenemos alguna dificultad en algún momento.

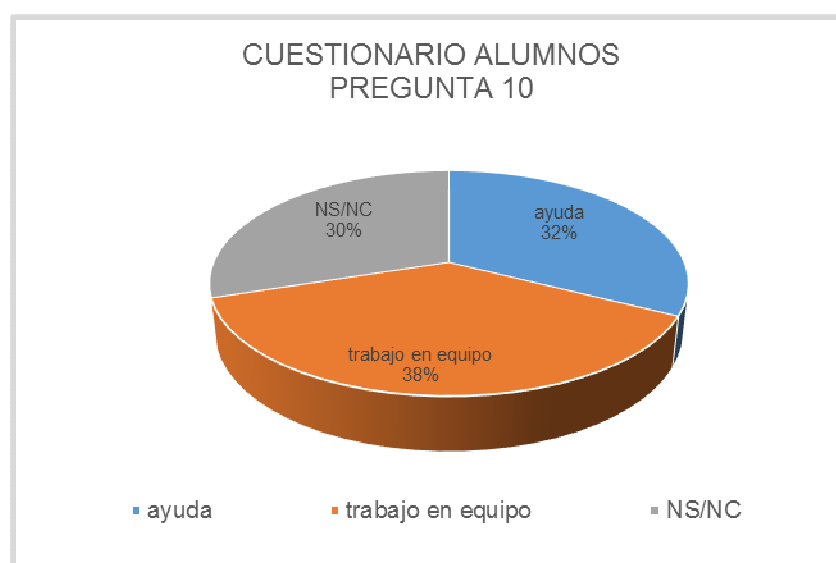
- Pregunta número 9: Escribe alguna cosa más que hayas aprendido a partir de esta experiencia.
 - Que si escuchas y te dejas ayudar será todo más fácil.
 - Que es más fácil trabajar con ayuda.
 - Que no debemos tener vergüenza al preguntar alguna duda porque te quedas con ella y puede ser importante.
 - Que trabajando en equipo te ayudas del uno al otro.
 - Que con dos profesores no me gusta.
 - Que trabajando en equipo nos ayudamos mutuamente.
 - Que en equipo se trabaja mejor que solo.
 - A compartir lo que aprendes con tu compañero.
 - Las exposiciones.
 - Al ser dos profesores pueden ayudar a más compañeros en menos tiempo.
 - A trabajar mejor con amigos.
 - A trabajar en equipo.
 - Compañerismo.
 - A estudiar mejor y relacionarse más.
 - Expresión, cultura.
 - Que todos somos iguales y ayudándonos unos a otros es mejor.
 - A organizarme mejor en clase.
 - Trabajar en equipo.
 - Me he dado cuenta que algunos errores los tenemos todos.
 - Que todos nos ayudamos.
 - Comportarnos más educados.
 - Que trabajar en equipo es un buen sistema de estudio.
 - A respetarnos y a las opiniones de cada uno.
 - Es más fácil con varias personas que con una sola.
 - A respetar a los demás.
 - He descubierto que la gente sabe más de lo que parece.

- Análisis correspondiente a la pregunta número 9: Se ha optado por transcribir, literalmente, las respuestas de los alumnos a la pregunta número 9, para que se visualice los aprendizajes de los alumnos en el proyecto llevado a cabo. Se resaltan algunas de ellas, por resultar evidencias de los objetivos propuestos en el presente proyecto: “He descubierto que la gente sabe más de lo que parece”, “A compartir lo que aprendes con tu compañero”, “A estudiar mejor y relacionarse más”, “A organizarme mejor en clase”.
- Pregunta número 10: Lo que más me ha gustado.

TABLA 187. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 10.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3
	ayuda	trabajo en equipo	NS/NC
ALUMNOS	13	15	12

GRÁFICO 168. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 10.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

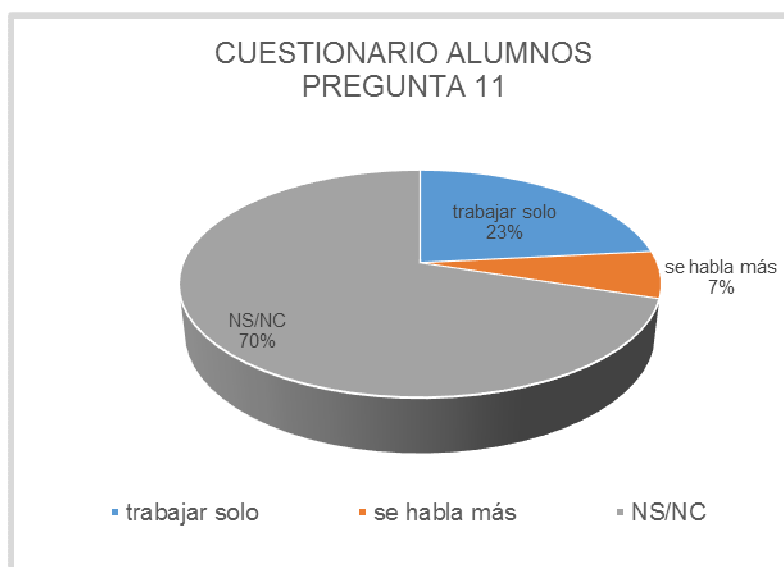
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 10: Los alumnos reflejan que lo que más les ha gustado con un 38% es el trabajo en equipo, seguido de un 32% en la ayuda recibida, tanto de sus profesores como por parte de sus compañeros.

- Pregunta número 11: Lo que menos me ha gustado.

TABLA 188. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 11.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3
	trabajar solo	se habla más	NS/NC
ALUMNOS	7	2	21

GRÁFICO 169. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 11.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 11: Lo que menos les ha satisfecho a los alumnos en esta experiencia, según la tabla y gráfica anterior ha sido por un lado con 23% trabajar solo, seguido de un 7% que refleja que con este sistema se habla más.

- Pregunta número 12: ¿Me gustaría trabajar en otras asignaturas igual que en esta?

TABLA 189. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 12.

	VALOR 1	VALOR 2	
	NO	SI	
ALUMNOS	7	33	

GRÁFICO 170. CUESTIONARIO ALUMNOS. PREGUNTA 12.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

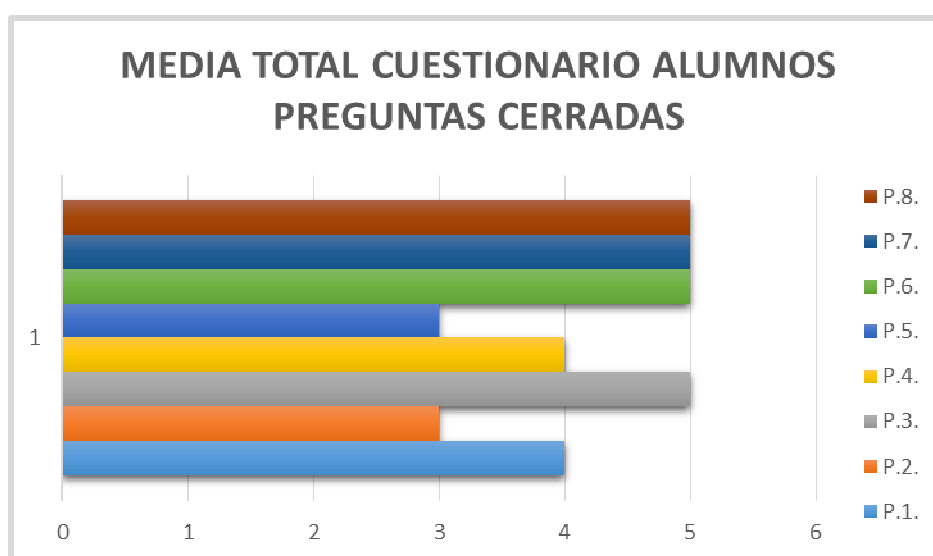
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 12: Los alumnos según la tabla y gráfica expuesta anteriormente refieren que, les gustaría trabajar con el mismo sistema que el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva propuesto en la investigación en un 82%.

- Media total de las preguntas realizada en el cuestionario discente:

TABLA 190. CUESTIONARIO ALUMNOS. MEDIAS.

	P.1.	P.2.	P.3.	P.4.	P.5.	P.6.	P.7.	P.8.
ALUMNOS	4	3	5	4	3	5	5	5
	CASI SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE

GRÁFICO 171. CUESTIONARIO ALUMNOS. MEDIAS.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Análisis de la media total de cada una de las respuestas analizadas en el cuestionario discente: Se ha querido reflejar la media de cada una de las respuestas, por encontrar interesante la posición de los alumnos de forma general en cada pregunta planteada. Se han resaltado las preguntas con opciones de respuestas cerradas, por resultar más fácil identificar una coincidencia en las respuestas satisfechas por los mismos. La gráfica y tabla anterior muestra que, los alumnos se han sentido identificados en cada una de las respuestas con las opciones que se detallan a continuación:

- Pregunta 1: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “casi siempre”.
- Pregunta 2: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “a veces”.
- Pregunta 3: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “siempre”.
- Pregunta 4: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “casi siempre”.
- Pregunta 5: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “a veces”.
- Pregunta 6: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “siempre”.
- Pregunta 7: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “siempre”.
- Pregunta 8: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “siempre”.

– *Por otro lado la valoración de la experiencia de los participantes-profesores:*

Para realizar la valoración de la experiencia docente, en la participación en el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, llevado a la práctica en la implementación del modelo Aula Compartida, en el centro en donde imparten docencia dichos profesores, se ha utilizado una herramienta de trabajo, a modo de cuestionario, que permitiera la obtención, por un lado de una visión individual de la opinión de cada docente y posteriormente, una puesta en común de la misma, para que se pudiera ampliar la información recibida y extraer información nueva a dicha valoración.

Para ello, se ha utilizado, un cuestionario basado en 17 preguntas cerradas (aunque con un apartado de observaciones) y 4 preguntas abiertas, relacionadas con las necesidades extraídas de las conclusiones del estudios propuesto y realizado en la presente tesis

doctoral, por entender que, debían ser los mismos docentes, los que valoraran sí en dichas cuestiones, con la aplicación de dicho proyecto, hubo mejora significativa o no. Las 17 preguntas cerradas, en el cuestionario, fueron planteadas con una escala Likert de 5 opciones, siendo las mismas:

- Nunca.
- Casi nunca.
- A veces.
- Casi siempre.
- Siempre.

Se expone, el modelo de cuestionario utilizado, para hacer más comprensible el análisis de resultados, que se realiza a continuación:

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DOCENTE
"PROYECTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE MANERA INCLUSIVA"
DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y DEPARTAMENTO DE
ORIENTACIÓN

DATOS PERSONALES

Cursos en los impartes docencia:	Sexo:
Fecha:	Edad:
Especialidad de oposición:	Formación:
Años de antigüedad en el centro:	Años de antigüedad en el cuerpo:
Materia/s que impartes en el centro:	

PREGUNTAS

	Preguntas: Marca con una X lo que consideres	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1.	Se han realizado aclaraciones sobre la legislación referida a la atención a la diversidad en la etapa de secundaria.					
Observaciones:						
2.	Ha habido una mejora en relación al trabajo cooperativo					
Observaciones:						
3.	Ha habido una mejora en relación a la creación de proyectos específicos sobre la atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro.					
Observaciones:						
4.	Se ha mejorado la atención que reciben los alumnos que presentan mayores dificultades					
Observaciones:						

RESULTADOS

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5. Se ha mejorado la coordinación en relación a la práctica docente.					
Observaciones:					
6. Se ha mejorado la participación docente en la atención a la diversidad					
Observaciones:					
7. Ha habido una mejora en el aprendizaje cooperativo					
Observaciones:					
8. Ha habido una reflexión sobre la propia práctica docente					
Observaciones:					
9. Ha habido alguna experiencia directa y concreta de aplicación práctica hacia la atención a la diversidad de manera inclusiva.					
Observaciones:					
10. Se han mejorado los recursos en el centro para atender a la diversidad de manera inclusiva.					
Observaciones:					

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	Muy bien	Bien	Regular	Un poco mal	Mal
11 El equipo directivo se ha implicado en proyectos de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro.					
Observaciones:					
12 Se ha mejorado el trabajo en equipo.					
Observaciones:					
13 Se ha mejorado tu formación pedagógica.					
Observaciones:					
14 Has participado en el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en tu centro bajo alguna imposición.					
Observaciones:					
15 El equipo directivo ha tenido en cuenta la organización del centro para atender a la diversidad de manera inclusiva.					
Observaciones:					
16 Cómo te has sentido en la participación del proyecto de atención a la diversidad en el centro.					
Observaciones:					

PREGUNTAS ABIERTAS
1. ¿Has experimentado algún cambio formativo a raíz de tu participación en el proyecto de atención a la diversidad en tu centro? ¿Cuáles has sido dichos cambios?
Respuesta:
2. ¿Qué cambios ha generado la puesta en marcha del proyecto a nivel de centro?
Respuesta:
3. ¿Piensas que las relaciones de observación pueden llegar a convertirse en relaciones de actividad conjunta?
Respuesta:
4. Cuando un alumno que presenta dificultades (compensación educativa, integración, dificultades de aprendizaje,...) comparte más tiempo en su aula de referencia con medidas de atención a la diversidad inclusivas... ¿Sus resultados académicos mejoran? ¿Su aprendizaje mejora? ¿El nivel de satisfacción del alumno en su clase y centro mejora?
Respuesta:

Se realizará, a continuación, un análisis detallado de las respuestas otorgadas por los docentes, las cuales han sido organizadas de la siguiente manera:

- Resultados porcentuales obtenidos del cuestionario de valoración docente al proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, en las respuestas a las preguntas determinadas de manera cerrada.
- Categorización de las respuestas de los docentes al cuestionario determinado para la valoración del proyecto comentado, por el enriquecimiento de las mismas.
- Resultados porcentuales obtenidos del cuestionario de valoración docente al proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, en las respuestas a las preguntas determinadas de manera abierta.

Se debe añadir, que el cuestionario se ha realizado con la intención de que cada pregunta propuesta al profesorado fuera una valoración de cada una de las necesidades analizadas y halladas en la presente tesis doctoral, con el fin de resolver si dicho proyecto-modelo las ha cubierto. Por ello, es importante resaltar, que el proyecto ha tenido en cuenta todas ellas, valorando la posibilidad de implementarlas y darles solución en una misma propuesta.

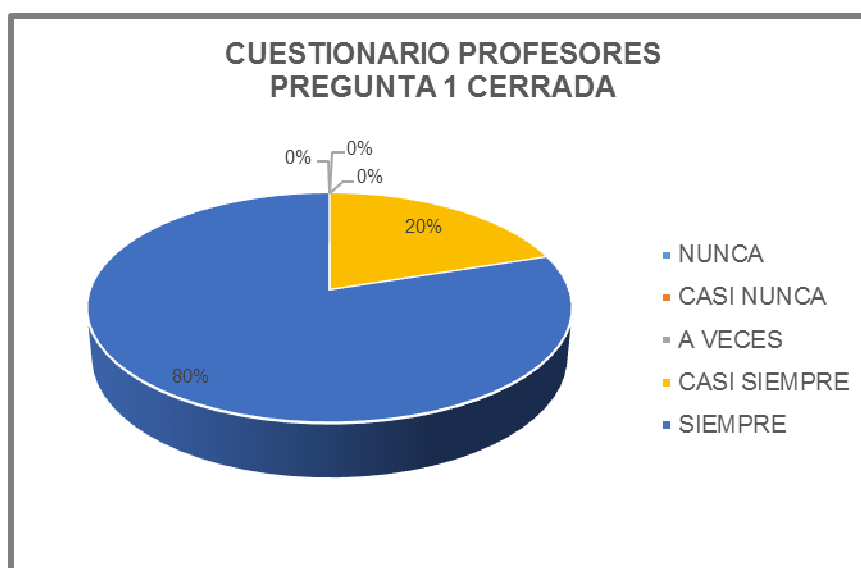
En relación a los *resultados porcentuales obtenidos del cuestionario de valoración docente al proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, en las respuestas a las preguntas determinadas de manera cerrada* se realizará un análisis de resultados de cada una de las 16 preguntas (cerradas) propuestas en el mismo:

- Pregunta número 1: Se han realizado aclaraciones sobre la legislación referida a la atención a la diversidad.

TABLA 191. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 1.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	1	4

GRÁFICO 172. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 1.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

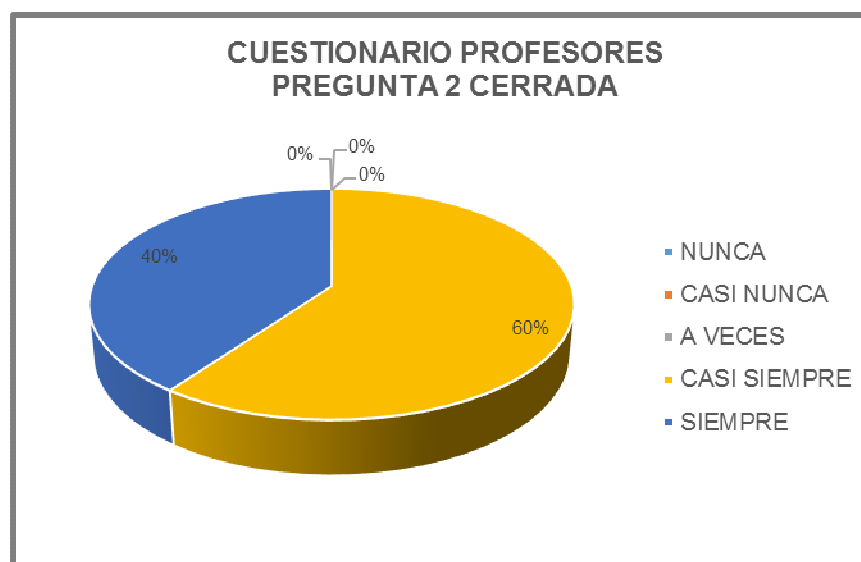
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 1: Los docentes opinan que, a raíz de la puesta en marcha del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro donde imparten docencia, en la formación recibida se han realizado aclaraciones sobre la legislación en materia de atención a la diversidad en un 80% con la opción de “siempre” y en un 20% “casi siempre.”

- Pregunta número 2: Ha habido una mejora en relación al trabajo cooperativo.

TABLA 192. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 2.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	3	2

GRÁFICO 173. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 2.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

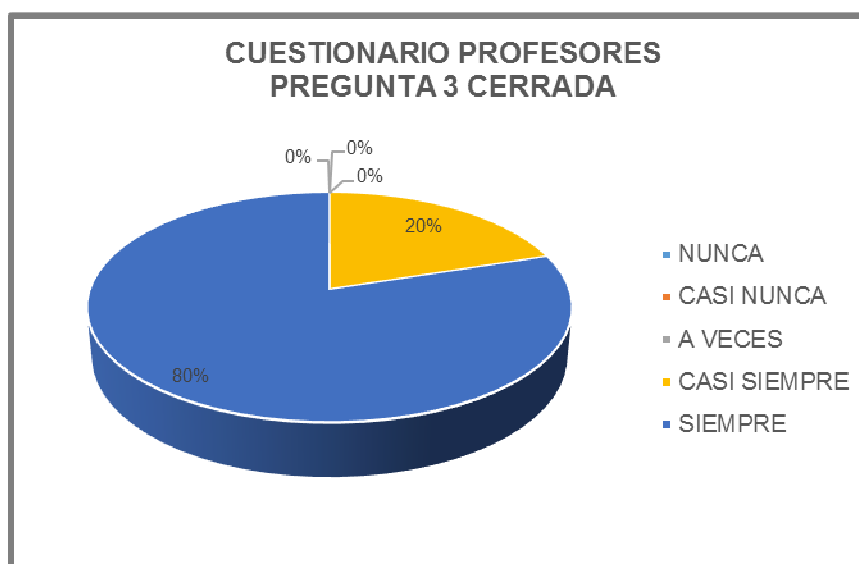
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 2: Como se puede observar, en la gráfica y tabla anteriores, los docentes respondieron en un 60% con la opción de “casi siempre” y un 40% con la opción de “siempre”, que había habido una mejora en relación al trabajo cooperativo a raíz del proyecto anteriormente comentado.

- Pregunta número 3: Ha habido una mejora en relación a la creación de proyectos específico sobre la atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro.

TABLA 193. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 3.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	1	4

GRÁFICO 174. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 3.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

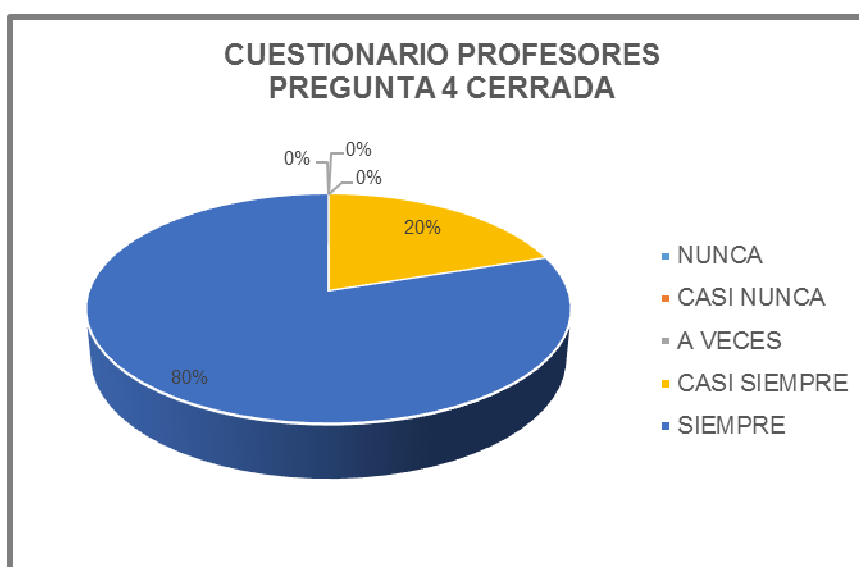
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 3: En la gráfica y tabla anteriores, se puede observar, como los docentes consideran que ha habido una mejora en la creación de proyectos que atienden a la diversidad de manera inclusiva en un 80%, con la opción de “siempre” y un 20% con la opción de “casi siempre”.

- Pregunta número 4: Se ha mejorado la atención que reciben los alumnos que presentan mayores dificultades.

TABLA 194. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 4.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	1	4

GRÁFICO 175. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 4.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

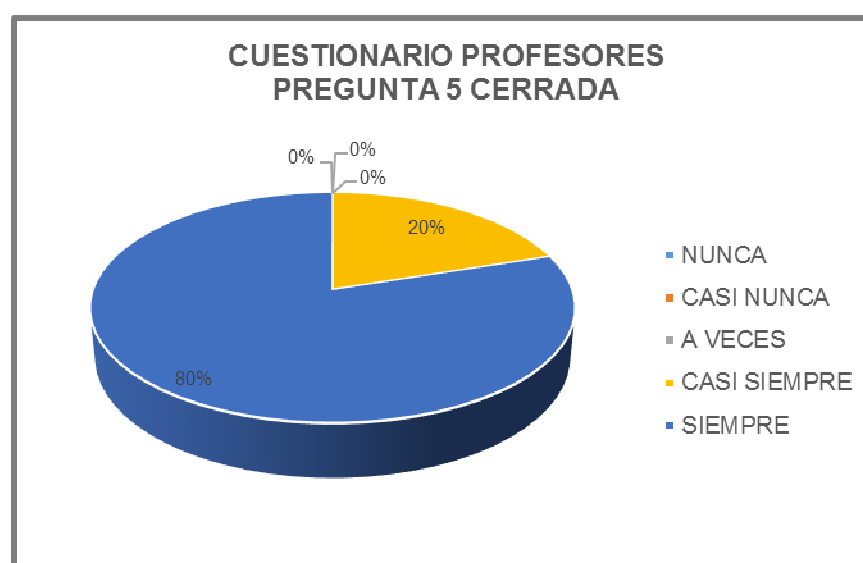
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 4: Como muestra el gráfico y la tabla anterior, los docentes consideran que se ha mejorado la atención que reciben los alumnos con mayores dificultades en un 80%, con la opción de “siempre” y un 20% con la opción de “casi siempre”.

- Pregunta número 5: Se ha mejorado la coordinación en relación a la práctica docente.

TABLA 195. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 5.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	1	4

GRÁFICO 176. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 5.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

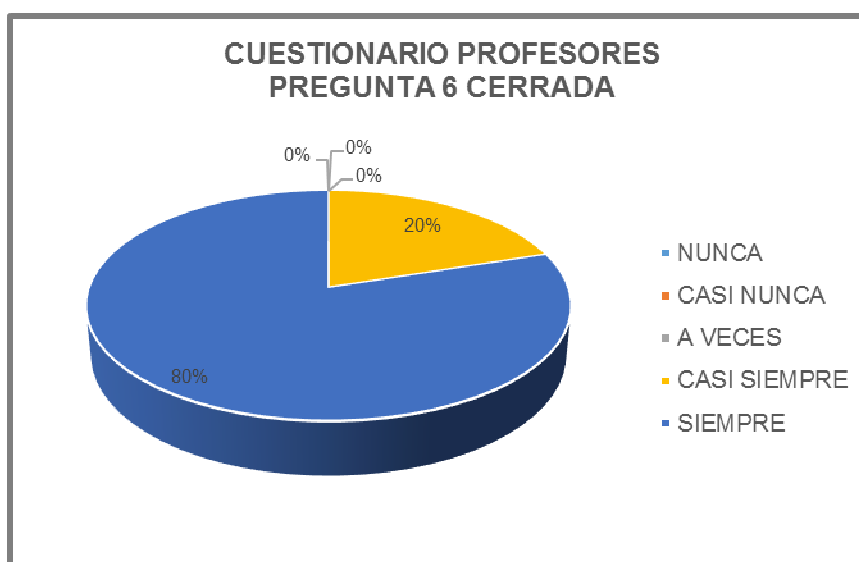
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 5: En relación a la coordinación docente a través del proyecto implementado en el centro sobre la atención a la diversidad de manera inclusiva, los docentes consideran en un 80% con la opción de “siempre” y un 20% con la opción de “casi siempre”, que se han realizado mejoras en este sentido.

- Pregunta número 6: Se ha mejorado la participación docente en la atención a la diversidad.

TABLA 196. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 6.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	1	4

GRÁFICO 177. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 6.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

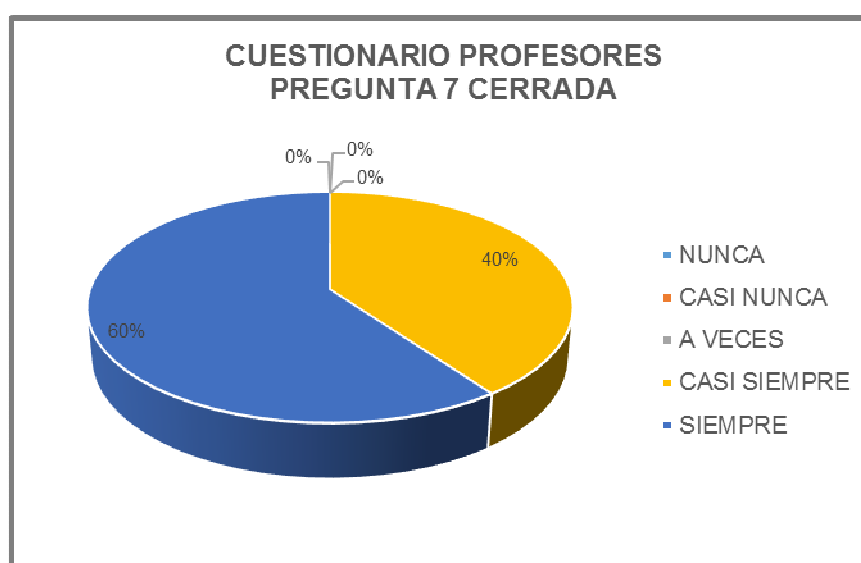
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 6: En relación a la participación docente, los profesores consideran en un 80% con la opción de “siempre” y en un 20% con la opción de “casi siempre” que se ha mejorado la misma.

- Pregunta número 7: Ha habido una mejora en el aprendizaje cooperativo.

TABLA 197. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 7.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	2	3

GRÁFICO 178. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 7.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 7: En relación al aprendizaje cooperativo a través de la implementación de medidas de atención a la diversidad inclusivas, los docentes consideran que se ha mejorado en un 60% con la opción de “siempre” y en un 40% con la opción de “casi siempre” dicho aprendizaje.

- Pregunta número 8: Ha habido una reflexión sobre la propia práctica docente.

TABLA 198. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 8.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	0	5

GRÁFICO 179. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 8.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

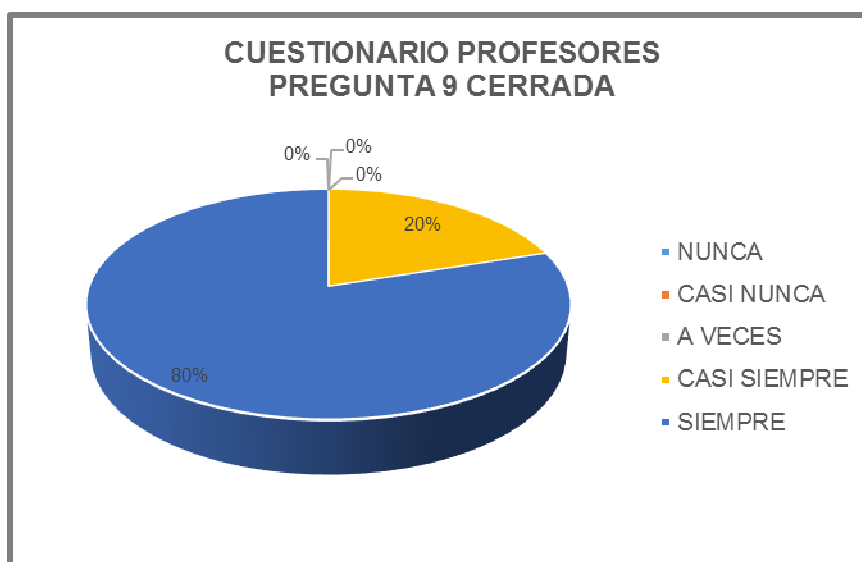
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 8: En la pregunta número ocho, los docentes consideran unánimemente que se ha realizado una reflexión de su propia práctica docente, a través del proyecto de atención a la diversidad implementando medidas inclusivas en un 100%, con la opción de “siempre”.

- Pregunta número 9: Ha habido alguna experiencia directa y concreta de aplicación práctica hacia la atención a la diversidad de manera inclusiva.

TABLA 199. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 9.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	1	4

GRÁFICO 180. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 9.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

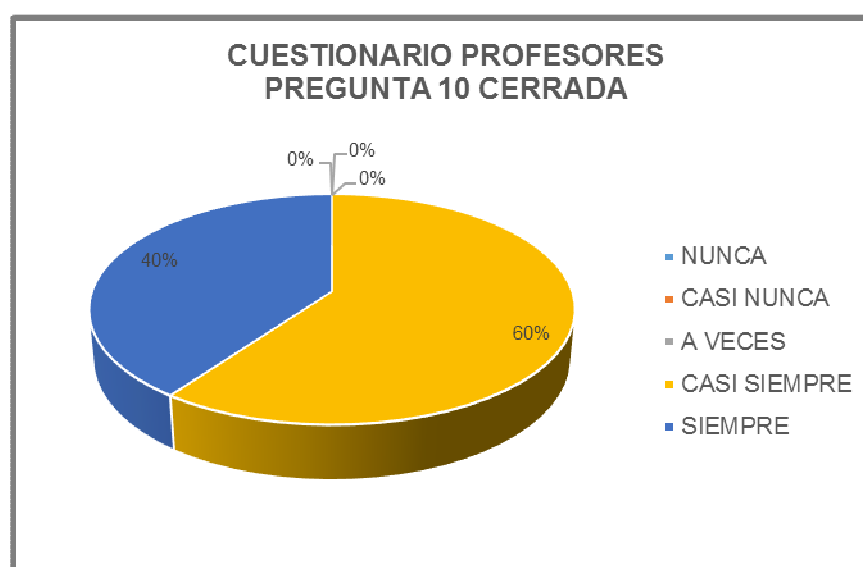
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 9: Los docentes, a través del dicho proyecto, consideran que ha habido una relación directa de aplicación práctica de dichas medidas en un 80%, con la opción de “siempre” y en un 20%, con la opción de “casi siempre”.

- Pregunta número 10: Se han mejorado los recursos en el centro para atender a la diversidad de manera inclusiva.

TABLA 200. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 10.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	3	2

GRÁFICO 181. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 10.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 10: En relación a la mejora de los recursos del centro, que ha provocado el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, los docentes consideran en un 40%, con la opción de “siempre” y en un 60%, con la opción de “casi siempre” que han mejorado los mismos.

- Pregunta número 11: El equipo directivo se ha implicado en proyectos de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro.

TABLA 201. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 11.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	0	5

GRÁFICO 182. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 11.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

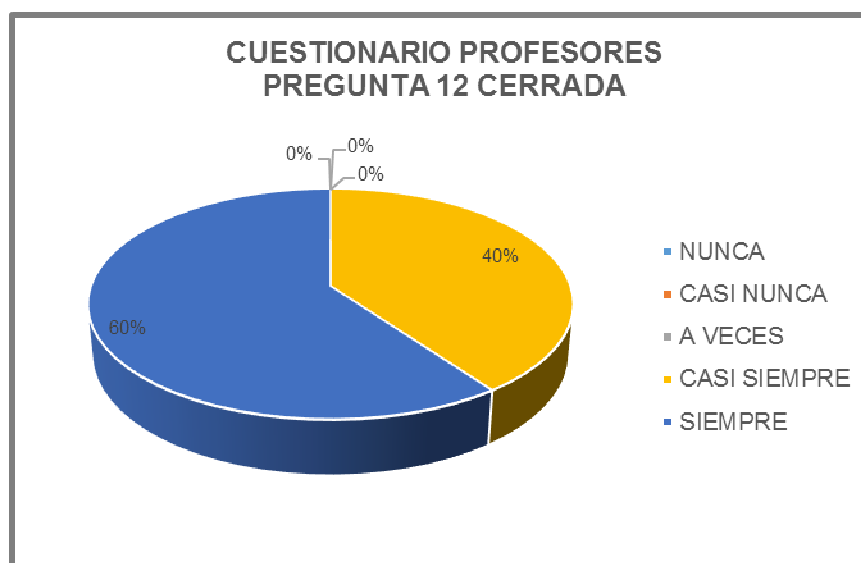
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 11: Los docentes están unánimemente de acuerdo, en que el equipo directivo se ha implicado en dicho proyecto en un 100%, con la opción de “siempre”.

- Pregunta número 12: Se ha mejorado el trabajo en equipo.

TABLA 202. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 12.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	2	3

GRÁFICO 183. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 12.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 12: Para la mejora del trabajo en equipo, los docentes consideran, que se ha mejorado en un 60%, con la opción de “siempre” y en un 40%, con la opción de “casi siempre”.

- Pregunta número 13: Se ha mejorado tu formación pedagógica.

TABLA 203. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 13.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	0	5

GRÁFICO 184. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 13.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

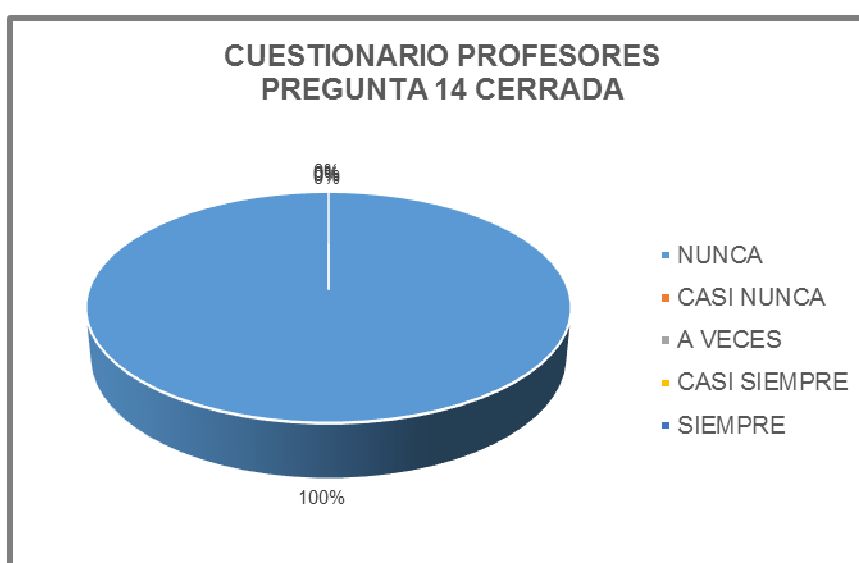
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 13: Los docentes, estando unánimemente de acuerdo, respondieron a la mejora en la formación pedagógica, a raíz del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro donde impartían docencia en el curso académico 2014-2015, con un 100%, con la opción de "siempre".

- Pregunta número 14: Has participado en el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en tu centro bajo alguna imposición.

TABLA 204. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 14.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	5	0	0	0	0

GRÁFICO 185. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 14.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

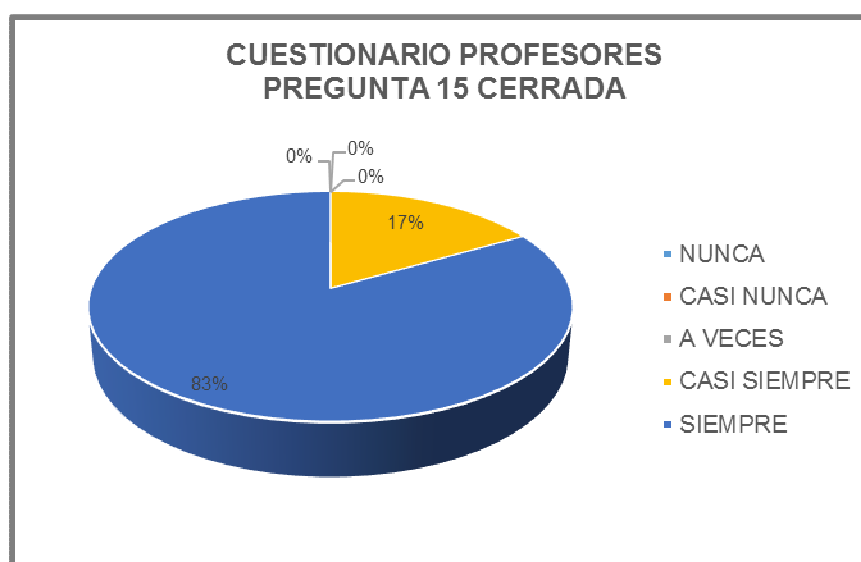
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 14: Todos los docentes respondieron, en un 100% con la opción de “siempre”, haber participado activamente y libremente en dicho proyecto.

- Pregunta número 15: El equipo directivo ha tenido en cuenta la organización del centro para atender a la diversidad de manera inclusiva.

TABLA 205. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 15.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PROFESORES	0	0	0	1	5

GRÁFICO 186. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 15.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

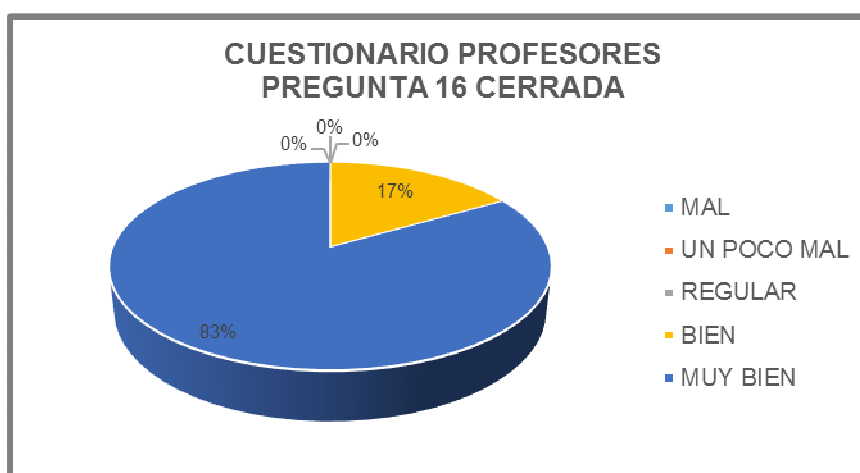
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 15: Los docentes respondieron, que el equipo directivo había tenido en cuenta en la organización del centro, el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en un 83%, con la opción de “siempre” y en un 17%, con la opción de “casi siempre”.

- Pregunta número 16: Cómo te has sentido en la participación del proyecto de atención a la diversidad en el centro.

TABLA 206. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 16.

	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3	VALOR 4	VALOR 5
	MAL	UN POCO MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
PROFESORES	0	0	0	1	5

GRÁFICO 187. CUESTIONARIO PROFESORES. PREGUNTA 16.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

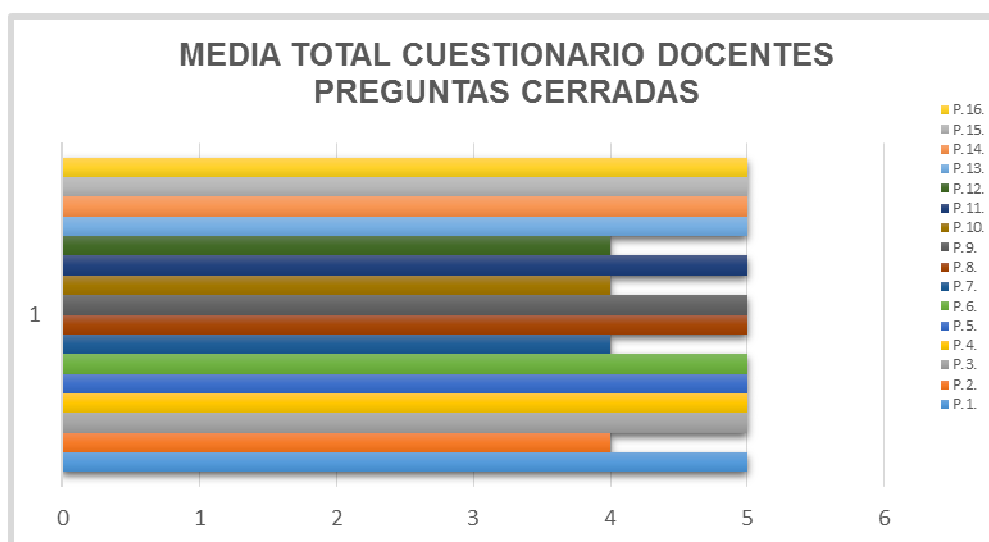
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 16: Los docentes afirmaron haberse sentido en un 83%, con la opción de “muy bien” y en un 17%, con la opción de “bien” en la realización del proyecto de atención a la diversidad en el centro.

- Media total de las preguntas realizada en el cuestionario docente:

TABLA 207. CUESTIONARIO PROFESORES. MEDIAS.

DOCENTES	P.1.	P.2.	P.3.	P.4.	P.5.	P.6.	P.7.	P.8.	P.9.	P.10.	P.11.	P.12.	P.13.	P.14.	P.15.	P.16.
	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE

GRÁFICO 188. CUESTIONARIO PROFESORES. MEDIAS.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Análisis de la media total de cada una de las respuestas analizadas en el cuestionario docente: Como se puede observar, en la gráfica y tabla anterior, los docentes respondieron al total del cuestionario de valoración del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, mayoritariamente con la opción 5 “casi siempre”. La media extraída del total fue de 4,75.

En relación a la *Categorización de las respuestas de los docentes al cuestionario determinado para la valoración del proyecto comentado, por el enriquecimiento de las mismas* se deben concretar las categorías para una mejor comprensión:

1º. Categoría: Formación.

Definición: ¿Has experimentado algún cambio formativo a raíz de tu participación en el proyecto de atención a la diversidad en tu centro? ¿Cuáles han sido dichos cambios? Conocimientos teóricos o prácticos sobre el problema que nos ocupa en el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva

Porcentajes:

- ✓ SI: 100 %
- ✓ NO: 0 %

Ejemplos:

Respuestas en el cuestionario:

- Docente 1: *Sí, conozco mucho más sobre lo que significa e implica el término “educación inclusiva”, correctamente entendido. He conocido diferentes experiencias de centros y lugares geográficos sobre el mismo tema.*
- Docente 2: *He sentido la necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas y los conocimiento teóricos.*
- Docente 3: *Sí, he aprendido otros puntos de vista y otras opciones formativas que se pueden aplicar dentro del aula.*
- Docente 4: *El cambio ha sido trabajar con los alumnos desde un ámbito cooperativo.*
- Docente 5: *Un mejor conocimiento de la legislación en torno a la cuestión de la atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, criterios de promoción y titulación, etc. Conocimiento de los planteamientos básicos de la denominada “inclusión” educativa.*

Respuestas en el grupo de trabajo (transcritas):

- **Docente 2:** *Yo por ejemplo, comprender la mentalidad del alumno que viniera "A" y ¡Como hablas con ellos, conoces cuáles son sus expectativas en el momento! Y eso, vamos que yo tengo que mejorar todavía mucho en ello. Lo que es tener psicología. Y luego pues ver que les divierte mucho más todo lo que sea agrupamientos, participar ellos, que sean ellos los protagonistas*
- **Docente 3:** *¡Has conocido otras opciones que no conocías! Bueno que no conocíamos o que conocíamos de forma teórica pero nunca se habían podido llevar a cabo, o nunca las habíamos llevado a cabo.*
- **Docente 1:** *Sí, bueno lo que pasa que yo me he referido más a lo que hemos hecho de formación, más que en el aula. Lo del término educación inclusiva pues ya correctamente entendido, lo que significa, lo que implica y ya con experiencias de otros.*
- **Docente 3:** *Yo el término educación inclusiva, antes, nunca lo he escuchado. A lo mejor algo en la oposición, pero no así.*
- **Docente 3:** *Por eso digo el término correctamente entendido.*
- **Docente 3:** *Yo, no lo escuché en la carrera y he dado pedagogía, psicología y dos años de didáctica y no estaba dentro de los contenidos de esas asignaturas.*
- **Docente 4:** *Sí, trabajar con los alumnos que no salgan de sus clases. Que estén más integrados en sus clases*
- **Docente 5:** *Yo un poco lo de la legislación.*

2º. Categoría: Cambios, comunidad y centro.

Definición: ¿Qué cambios ha generado la puesta en marcha del proyecto a nivel de centro? Impacto del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro.

Porcentajes:

- ✓ *Actitudes alumnos positivas: 100 %*
- ✓ *Mayor inclusión: 100 %*

Ejemplos:

Respuestas en el cuestionario:

- **Docente 1:** *Los alumnos, en muchos de los casos, no perciben a los alumnos con “n.e.a.e.”⁴ como aquellos que “no saben”, “son tontos”, etc. Observan que todos tienen dificultades en ciertos aspectos o destacan en otros. Perciben a las profesoras de apoyo de una manera menos “segregada” (no solo atienden a A.C.N.E.E.s.).*
- **Docente 2:** *Se ha puesto en marcha un “estilo pedagógico” nuevo, más dialogante y de protagonismo del alumno. Aparte este incide en las búsquedas de información y exposiciones orales por parte del alumno, lo que está en relación con los objetivos del Plan Bolonia.*
- **Docente 3:** *El principal es la realización de apoyos dentro del aula de referencia no sacando a los alumnos que hay que atender del aula.*
- **Docente 4:** *Mayor integración de los alumnos en sus aulas.*
- **Docente 5:** *El aumento de horas de permanencia de los A.C.N.E.E.s. en su aula de referencia mejora la percepción de su integración natural en el grupo y facilita los procesos de enseñanza y la coherencia de las explicaciones.*

⁴ Necesidades específicas de apoyo educativo

Respuestas en el grupo de trabajo (transcritas):

- Docente 4: *Yo por mí no aquí, si fuera a otro sitio pues lo haría (el proyecto).*
- Docente 1: *Yo te digo lo que he dicho antes ya por el hecho de no sacar a los alumnos fuera de clase, solo por eso merece la pena.*
- Docente 3: *Creo que esa es la principal diferencia con respecto al año pasado que eran alumnos para arriba, alumnos para abajo... a esperarlos en clase.*
- Docente 5: *Sí, el año pasado yo tenía a los A.C.N.E.E.s.⁵ dos horas y este año cuatro en el aula de referencia.*
- Docente 5: *Yo no es que lo vea factible, lo veo bien para el alumno, el profesor que se aguante, si le viene bien al alumno, claro es que es mucho mejor para el alumno, a parte de socializarse, yo creo que también se ve reflejado en la nota, si no hiciéramos esto yo creo que de todos los A.C.N.E.E.s aprobarían uno o dos, todos los demás se descuelgan, si vienen a la clase un día a la semana pues...*
- Docente 2: *Hombre pues yo lo veo muy bueno para el profesor mismo también, yo creo que se debería ampliar el objetivo y ampliarse a todo el profesor que quisiera, porque creo que es muy positivo para el profesor el ver que compañeros tuyos, que recibís la misma formación, y todo eso te despierta inquietudes y te sientes apoyado y reforzado como profesor.*
- Docente 3: *Esa didáctica (pedagogía) es buena aprenderla de los compañeros que es un gran pozo para los profesores de secundaria que vienen de distintas especialidades.*
- Docente 3: *No, pero que te anima en la labor profesional, que haya una formación para luego aplicarla en el aula, que tampoco es una formación muy teórica sino que es más práctica, me ha gustado mucho.*
- Docente 1: *A mí sí, además de cómo dar cosas de una determinada manera y por qué.*
- Docente 4: *Sí, porque los agrupamientos que hemos dicho que empiezan en lengua pues han servido también para que tomen contacto y puedan estar bien en otras materias. Esa confianza se generaliza, esto repercute en que esto ya es una forma de socializarse y estar, lo que decía "E" que mejora*
- Docente 3: *Mejora no solo mejora en lengua, al final mejora globalmente.*

⁵ Alumnos con necesidades educativas especiales.

3º. Categoría: Coordinación, trabajo en equipo y colaboración.

Definición: ¿Piensas que las relaciones de observación pueden llegar a convertirse en relaciones de actividad conjunta? Mejoras organizativas a raíz del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva

Porcentajes:

- ✓ SI: 100 %
- ✓ NO: 0 %

Ejemplos:

Respuestas en el cuestionario:

- Docente 1: *Sí.*
- Docente 2: *Totalmente, pues observando lo que hacen los compañeros u otros aprendes estrategias pedagógicas.*
- Docente 3: *Sí.*
- Docente 4: *Sí*
- Docente 5: *Sí. Requiere un esfuerzo del profesorado para modificar los esquemas a los que está acostumbrado y para elaborar materiales que posibiliten este tipo de prácticas.*

Respuestas en el grupo de trabajo (transcritas):

- Docente 1: *Entonces yo lo que he interpretado y mi respuesta de sí, es un poco lo que hacemos nosotros a lo mejor, yo te observo a ti hacer algo ¿no? U otros profesores observan lo que hacemos nosotros y a lo mejor en un principio es simplemente observación ¿no? O sea pues yo miro a ver qué es lo que haces pero en un momento dado esa observación al final implica, también depende un poco de la disposición de cada uno ¿no?, pero al final lo que tú estás observando, aunque no te guste también, siempre que te guste o estés de acuerdo o aunque no te guste también yo creo que también aunque solo sea para decir lo contrario, entonces también está habiendo una acción conjunta, pues ya te está predisponiendo, pasa un poco con los niños también, por eso yo lo interpreto con los niños pero también hacia nosotros, sí al*

- final a los niños les pasa, luego en realidad a nosotros también. Yo lo he interpretado así, por eso he dicho Sí.*
- **Docente 5:** *Yo he interpretado más por parte de los alumnos porque las “relaciones de observación” no lo entendía muy bien. Pero vamos yo lo he entendido como pasar de la práctica habitual de que el alumno simplemente asista a la clase magistral a una actividad conjunta de trabajo colectivo.*
 - **Docente 2:** *Pues yo veo que decía Antonio Machado que desconfiamos de los autodidactas y es que todo lo aprendemos de los otros, o sea es que yo estoy dando clase y pienso esto me lo enseñó la profesora y la forma que yo tengo de dar clase eso ella me lo transmitió y es que a la vez que das clase vas descubriendo lo que te han enseñado y cómo lo transmites.*
 - **Docente 1:** *Yo he aprendido mucho observando, a lo mejor mientras ellos explican yo siempre suelo estar un poco ... porque muchas veces pienso jolín a ver si me van a ver un poco intrusa que me meto en vuestras clases, y mientras ellos explican yo sí que suelo estar un poco ahí. Pero yo es que le veo muchas cosas positivas a esto. Primero ya solo porque los niños no salgan de su aula de referencia, yo solamente aunque sea por eso, ya me vale, que cuando lo piensas fríamente el que salgan al aula de apoyo es un poco aberrante ¿sabes? Y luego pues entrar al aula de referencia quieras que no ahorra reuniones, yo siempre sé por dónde van ellos, con lo cual no es necesario que me tenga que estar coordinando en el sentido de por dónde vais en el sentido de como yo ahora siempre estoy ahí, sé por dónde van, como lo ha explicado y lo que ha visto y lo que no y a inversa con lo cual siempre sé cómo lo ha explicado con lo cual ya no pasa, pues a ver cómo te lo han explicado, yo te lo voy a explicar de otra y al final les hacemos unos cacaos. Y luego claro porque estoy aprendiendo lengua que no veas, aprendes mucho. Y luego yo creo que también para los alumnos el percibir a la profesora de apoyo no solo como la de apoyo sino muchas veces a lo mejor cuando yo estoy de guardia, ayer me pasó que fui a 2º A y les dije con quién tenéis y me dijeron contigo y yo les dije ¿conmigo? Si yo estoy de guardia y me dijeron aaahhh no solo con “J” y tal. Entonces ya no solo eres la profesora de apoyo.*
 - **Docente 1:** *Entonces esa manera en la que no te perciben, lo alumnos, como la profesora de fulanito o menganito.*
 - **Docente 4:** *Sí, a mí me parece muy útil estar en el aula, porque no solamente atiendes a los alumnos con mayores dificultades diagnosticada sino que atiende a quien sea, igual que ella que yo. Igual estamos con los otros porque los de apoyo están solos porque están más espabilados que los otros y tienes que estar con los que no son de apoyo. Claro y ya los de apoyo piensan pues mira esta no está aquí para mí,*

está para el otro y para el de más allá entonces eso también es importante, que no se sientan desplazados, porque de la otra forma se pierden porque que no te coordinas que yo entiendo también que tampoco solo vais a dar contenidos, dais estrategias para... entonces claro ese día el contenido se va, y a lo mejor es más útil que aprendan estrategias que aprendan un contenido pero claro llega ya un momento que se pierden de una manera que si tú estás dando el complemento directo, ellos no lo han visto ese día, yo lo veo mucho más útil en el aula de referencia. Y de hecho en 2º B ya se está viendo que van mucho mejor los de apoyo que los de clase, ¡Que ya tiene delito la historia! Que van mejor los de apoyo que los que no son de apoyo, los de apoyo pueden explicarles las cosas a los que no lo son.

- **Docente 4:** *A mí casi me viene mejor porque claro si tienes por ejemplo en 2º B que están todos los de apoyo, pues una persona sola no da abasto, no puedes entonces ya está "J", entonces te juntas con dos o tres, una persona está con ellos o te puedes mover por clase, se lo explico a unos se lo explico a otros o se forman grupos, y es mucho más agradables porque una persona sola no llega a ninguna parte. Porque por ejemplo un alumno que presenta necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidad intelectual moderada de uno de los segundo "S", requiere una atención absoluta completa y absoluta para hacer mínimamente algo. Y ahora mismo llega a clase "S" y te cuenta cosas que no tienen que ver con la clase pero ¡Claro cómo no le haces caso si me cuenta lo que ha hecho el fin de semana y dónde ha ido! Pues yo casi que creo que es más importante escucharle y que se exprese que no decirle lo que es el complemento indirecto, pero claro eso significa se te van 10 minutos contando este alumno lo que ha hecho.*

4º. Categoría: Resultados en el alumnado.

Definición: Cuando un alumno que presenta dificultades (compensación educativa, integración, dificultades de aprendizaje,...) comparte más tiempo en su aula de referencia con medidas de atención a la diversidad inclusivas... ¿Sus resultados académicos mejoran? Resultados en el alumno derivados del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva

Porcentajes:

- ✓ *Si a todas la cuestiones: 100 %*
- ✓ *No: 0 %*

Ejemplos:

Respuestas en el cuestionario:

- Docente 1: *El nivel de satisfacción del alumno mejora. En la mayoría de los casos esto supone un aumento de su grado de motivación y disposición hacia los aprendizajes, lo que implica que su aprendizaje mejore y esto suele verse reflejado en los resultados académicos.*
- Docente 2: *En mi modesta opinión, sobre todo el tercer aspecto: El nivel de satisfacción del alumno y del centro.*
- Docente 3: *Personalmente creo que sí. Estadísticamente sí.*
- Docente 4: *A veces mejoran porque se dispersan menos. Sí mejoran su aprendizaje. El alumno está más satisfecho porque no se sienten distintos.*
- Docente 5: *Sí.*

Respuestas en el grupo de trabajo (transcritas):

- Docente 4: *Pero claro es que estas cosas a veces no se manifiesta en las notas.*
- Docente 1: *Se manifiesta en la nota de una mejora pero tampoco que aprueben.*
- Docente 4: *Por ejemplo el caso de "S", es un chaval que por contenido es que es muy difícil que apruebe, pero el alumno su cambio es espectacular.*
- Docente 3: *Sí el chaval segregado que no decía nada, que no se relacionaba y ahora es que a mí todos los días que me ve me dice ¡Hola "E", qué tal! Y yo decía jope este antes que pasaba y pasaba así y agachaba la cabeza y...*

- **Docente 4:** *Pues ahora que te diga "J", y dice y salgo yo a la pizarra, él sale a analizar las oraciones de sintaxis, llega donde llega pero para mí que "S" sepa que es un sujeto y un predicado y sepa qué es un sintagma pues mira yo que quieres que te diga. Y "S" el cambio del año pasado a este, espectacular a más no poder, de salir, de echar una mano a los compañeros, porque se pone a explicar a los compañeros, él tiene ya un grado de confianza... hace dos años "S", se quedaba ahí en un rincón calladito, eso es gracias al grupo que ha estado, y a su grupo de referencia que a pesar de los macarrillas (sic) que hay le han respetado.*
- **Docente 1:** *Ves eso es una de las cosas por las que yo también lo veo positivo, el hecho de no estar saliendo, pues es que tú imagínate sí no sé cuantas de mates y no sé cuantas de lengua, pues al final se quedan con su grupo de referencia pocas horas, pues al final los otros les perciben a ellos como que se va porque es medio tonto y ellos mismos también se perciben así no pueden ganar confianza con sus compañeros porque están siempre en el aula de apoyo.*
- **Docente 4:** *Y ahora los de apoyo, ya te digo, salen a exponer, los otros les aplauden, muy bien. Pues a veces los compañeros que "S" dice lo que dice, que a veces es un disparate, pero todo el mundo se calla y dicen sí "S", se respeta.*
- **Docente 1:** *Fomenta que se conozcan.*
- **Docente 4:** *Y eso por ejemplo en las notas no se ve reflejado.*
- **Docente 3:** *Claro no son unos objetivos puramente educativos pero sí son sociales. Que a "S" le va a venir mejor lo social que lo educativo. Porque era un chaval bastante aislado socialmente.*
- **Docente 3:** *Yo la verdad es que a los que están en apoyo les he visto mucho mejor, y el resto pues no sé qué es lo que pasa en 2º que son unos gandules, es que son tremendos.*
- **Docente 4:** *Yo creo que a veces sí porque se dispersan menos. Porque ahora mismo en 2º B han mejorado muchísimo.*
- **Docente 1:** *Yo creo que el alumno se siente más satisfecho estando en su aula que saliendo fuera que luego muchas veces a ellos les gusta salir al aula de apoyo, pero tienen la parte negativa que luego sus compañeros les dicen que tú te vas a apoyo y eso luego a ellos pues... siempre van a preferir quedarse en su grupo de referencia.*
- **Docente 4:** *Desde luego en la 2º evaluación así con datos de notas, los de apoyo han sido los que mejor han hecho las cosas.*
- **Docente 1:** *Yo creo que el hecho de estar más satisfechos en el aula, eso hace que ellos también estén más motivados, y la motivación hace que al final adquieran*

mejores aprendizajes y eso al final se queda reflejado en lo académico, en la nota. Yo lo veo así un poco parte de que ellos están más a gusto, al estar más a gusto se encuentran más motivados y al estar más motivados aprenden y eso se refleja en la nota.

- **Docente 3:** *Yo que he estado metiendo las notas en las tablas que me dijo "A" del primer curso en relación al segundo curso por trimestres, se ve una mejora considerable en todos no solo en los famosos del asterisco si no en todo el mundo se ve una mejora considerable y de hecho no se ven tantas diferencias como se veían antes, es decir, el año pasado había un grupo de buenas notas en primero pero el resto no, con calificaciones de 1, y ahora, en segundo, se ve que, aunque siga habiendo suspensos, hay algunos que son de 3 de 4, y los de asterisco sí que han subido mucho. Lo que sí que se ve es que hay mucho menos porcentaje de abandono, de los que tienen un 1 que no hacen nada.*

Por último se realizará el análisis, en relación a los *resultados porcentuales obtenidos del cuestionario de valoración docente, al proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, en las respuestas a las preguntas determinadas de manera abierta*, será realizado un análisis de las 4 preguntas abiertas, para profundizar sobre cada una de ellas:

- Pregunta número 1 abierta: ¿Has experimentado algún cambio formativo a raíz de tu participación en el proyecto de atención a la diversidad en tu centro? ¿Cuáles han sido dichos cambios?

TABLA 208. DATOS PORCENTUALES. CUESTIONARIO PROFESORES.

PREGUNTA 1 ABIERTA

	VALOR 1	VALOR 2	
	NO	SI	
PROFESORES	0	5	

GRÁFICO 189. DATOS PORCENTUALES. CUESTIONARIO PROFESORES.

PREGUNTA 1 ABIERTA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

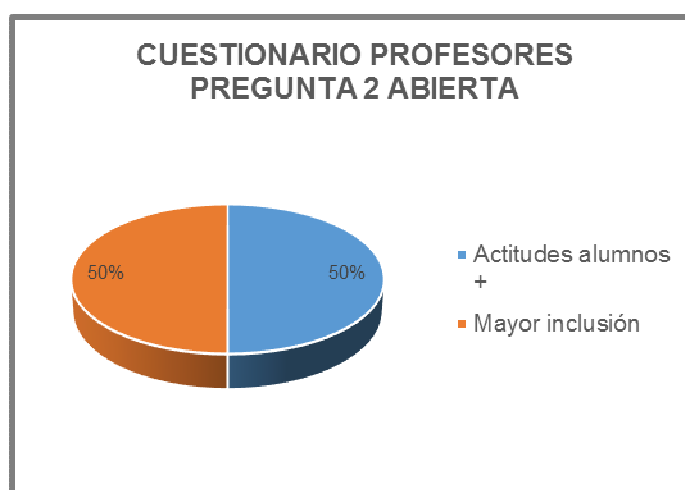
- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 1 abierta: Los docentes han respondido a la experimentación de cambios con un 100%, con la opción de “si”.

- Pregunta número 2 abierta: ¿Qué cambios ha generado la puesta en marcha del proyecto a nivel de centro?

**TABLA 209. DATOS PORCENTUALES. CUESTIONARIO PROFESORES.
PREGUNTA 2 ABIERTA**

	VALOR 1	VALOR 2
	Actitudes alumnos +	Mayor inclusión
PROFESORES	5	5

**GRÁFICO 190. DATOS PORCENTUALES. CUESTIONARIO PROFESORES.
PREGUNTA 2 ABIERTA**



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 2 abierta: Los cambios que los docentes destacan en sus respuestas mayoritariamente en un 50%, para la opción de “actitudes de alumnos positivas” y en un 50%, para la opción de mayor inclusión del alumnado, por lo que los docentes coinciden en determinar estas dos cuestiones, principalmente, como los cambios que ha generado la puesta en marcha de dicho proyecto.

- Pregunta número 3 abierta: ¿Piensas que las relaciones de observación pueden llegar a convertirse en relaciones de actividad conjunta?

**TABLA 210. DATOS PORCENTUALES. CUESTIONARIO PROFESORES.
PREGUNTA 1 ABIERTA**

	VALOR 1	VALOR 2
	NO	SI
PROFESORES	0	5

**GRÁFICO 191. DATOS PORCENTUALES. CUESTIONARIO PROFESORES.
PREGUNTA 3 ABIERTA**



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 3 abierta: Los docentes piensan en un 100%, afirmativamente, que las relaciones de observación se pueden llegar a convertir en relaciones de participación activa.

- Pregunta número 4 abierta: Cuando un alumno que presenta dificultades (compensación educativa, integración, dificultades de aprendizaje,...) comparte más tiempo en su aula de referencia con medidas de atención a la diversidad inclusivas... ¿Sus resultados académicos mejoran? ¿Su aprendizaje mejora? ¿El nivel de satisfacción del alumno en su clase y centro mejora?

**TABLA 211. DATOS PORCENTUALES. CUESTIONARIO PROFESORES.
PREGUNTA 1 ABIERTA**

	VALOR 1	VALOR 2
	NO	SI A TODO
PROFESORES	0	5

**GRÁFICO 192. DATOS PORCENTUALES. CUESTIONARIO PROFESORES.
PREGUNTA 4 ABIERTA**



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- Gráfico y tabla correspondiente a la pregunta número 4 abierta: Los profesores consideran, unánimemente, que el proyecto que implementa medidas de atención a la diversidad inclusivas compartiendo más tiempo, los alumnos con mayores dificultades, en su aula de referencia, hace mejorar los resultados académicos, el aprendizaje y el nivel de satisfacción de los alumnos en un 100%, con la opción de “sí”.

A modo de síntesis, se destacan los resultados extraídos:

- Análisis de resultados cuantitativos: Comparación de los resultados de los alumnos seleccionados (46 participantes) en la materia de lengua castellana y literatura durante el curso 2014-2015 (cursando 2º de educación secundaria) con la intervención del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, con los resultados de los mismos alumnos en la misma materia del curso 2013-2014 (cursando 1º de educación secundaria) sin intervención de proyecto específico.

- Comparación de resultados académicos de todos los alumnos, en la materia especificada, en dichos cursos en diferentes años académicos:

En la prueba de Shapiro-Wilcoxon los rasgos negativos en relación a que en el curso de 1º de educación secundaria los alumnos obtuvieran resultados académicos mejores que en 2º de la misma etapa se dan en 12 casos. En comparación con los 21 casos en los que los resultados académicos mejoraron en relación a que en 1º de la E.S.O. los resultados fueran menores que en 2º de la misma etapa. Del total de la muestra representada, 46 sujetos, hubo un empate de 13 participantes que están en el mismo nivel de resultados académicos en los dos cursos interpretados.

Por otro lado en la prueba t de Student-Fisher la diferencia de la medias del mismo grupo en cursos académicos diferentes difiere siendo la misma para 1º de secundaria en un 4.96 y para 2º de la misma etapa, planteando la atención con medidas inclusivas superior en un 5.41.

- Comparación de los resultados académicos de los alumnos que presentaban mayores dificultades en dichos cursos, en la materia especificada, y en los diferentes años académicos mencionados anteriormente:

En el curso de 1º de educación secundaria obligatoria en el año académico 2013-2014, del total de los 13 alumnos que presentaban mayores dificultades, el porcentaje analizado de calificaciones positivas ascendió a un 45% de alumnos aprobados en la materia, mientras que las calificaciones negativas ascendieron a un 55%. Mientras que En el curso de 2º de educación secundaria obligatoria en el año académico 2014-2015, del total de los 13 alumnos que presentaban mayores dificultades, el porcentaje analizado de calificaciones positivas ascendió a un 77% de alumnos aprobados en la materia, mientras que las calificaciones negativas ascendieron a un 23%.

- Análisis de resultados cualitativos: Encuestas discentes, docentes y transcripciones del grupos de trabajo profesores durante el curso escolar 2014-2015:

Realizado un análisis de la media de las respuestas de los participantes en las preguntas formuladas para valorar la encuesta de satisfacción de los discentes, la síntesis de los resultados extraídos nos revela, organizada por preguntas:

Pregunta 1: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “casi siempre”.

Pregunta 2: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “a veces”.

Pregunta 3: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “siempre”.

Pregunta 4: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “casi siempre”.

Pregunta 5: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “a veces”.

Pregunta 6: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “siempre”.

Pregunta 7: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “siempre”.

Pregunta 8: Se encuentran representados mayoritariamente con la elección de la opción “siempre”.

Realizado un análisis de la media de las respuestas de los participantes, en las preguntas formuladas para valorar la encuesta de valoración de los docentes al proyecto inclusivo de atención a la diversidad, la síntesis de los resultados extraídos revela que los docentes respondieron a la totalidad del cuestionario, mayoritariamente con la opción 5 “casi siempre”. La media extraída del total fue de 4,75.

CUARTA PARTE

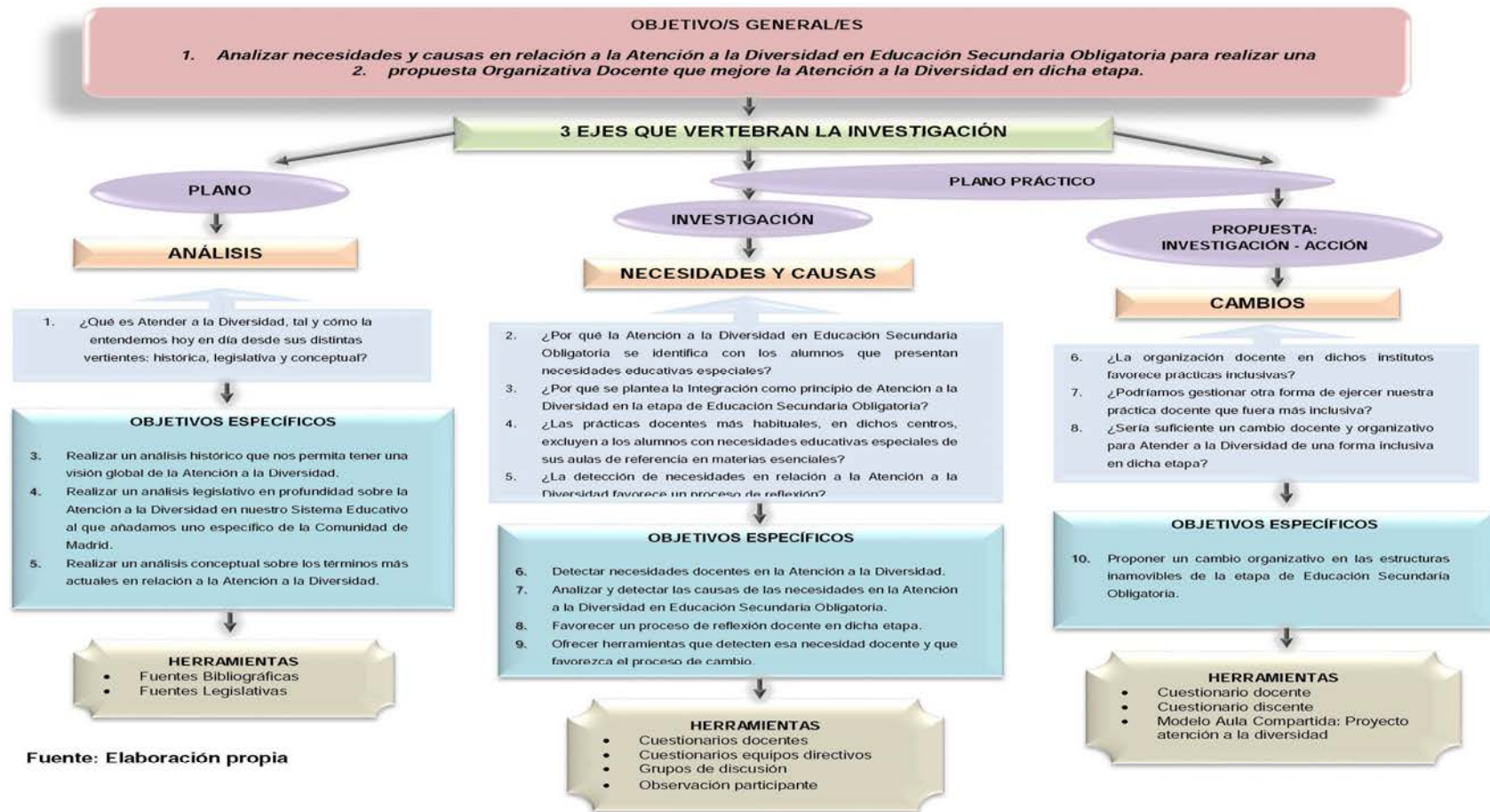
Conclusiones

4.

Conclusiones

Se propone, a modo de resumen, un gráfico en donde se pueda observar el planteamiento determinado en la presente investigación, estableciendo cada uno de los objetivos propuestos en ejes fundamentales que, dejen esclarecida la estructura, en base a un plano teórico o práctico así como los interrogantes que los motivan y las herramientas utilizadas en cada uno de ellos.

GRÁFICO 193. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Finalizados los apartados teóricos y prácticos de la investigación con el desarrollo del marco teórico y el metodológico derivado en las tres etapas enlazadas con los instrumentos utilizados, así como la implementación del modelo Aula Compartida propuesto en la investigación, que comprende los tres ejes fundamentales de la misma, el objetivo radica, fundamentalmente, en realizar una triangulación de datos que según Flick (2004, p. 243): “(...) se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno”.

El mismo autor (2004, p. 243) citando a Denzin (1989), describe los cuatro tipos de triangulación de datos, los cuales se organizan:

- La triangulación de datos: utilizar diferentes fuentes de datos que no es lo mismos que utilizar diferentes métodos para producirlos.
- La triangulación del investigador: se emplean diferentes investigadores, observadores para minimizar las desviaciones derivadas del investigador principal.
- La triangulación de la teoría: con el propósito de ampliar las posibilidades para originar conocimiento. Acercarse a los datos con varias proposiciones o puntos de vista diferentes.
- La triangulación metodológica:
 - Triangulación dentro de método: usar subescalas diversas para medir un elemento.
 - Triangulación entre método: combinar varias herramientas o métodos.

Flick (2004, p. 244), continúa añadiendo: “La triangulación es (...) una alternativa a la validación que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas”. El momento en que, la triangulación resulta una herramienta indispensable en la investigación

propuesta, viene determinado precisamente, por las conexiones que se está dispuesto a establecer en los resultados, de tal manera que, realizando un proceso meditado, se lleguen a identificar los resultados hallados y las conclusiones más relevantes que hacen de este trabajo, una investigación conveniente.

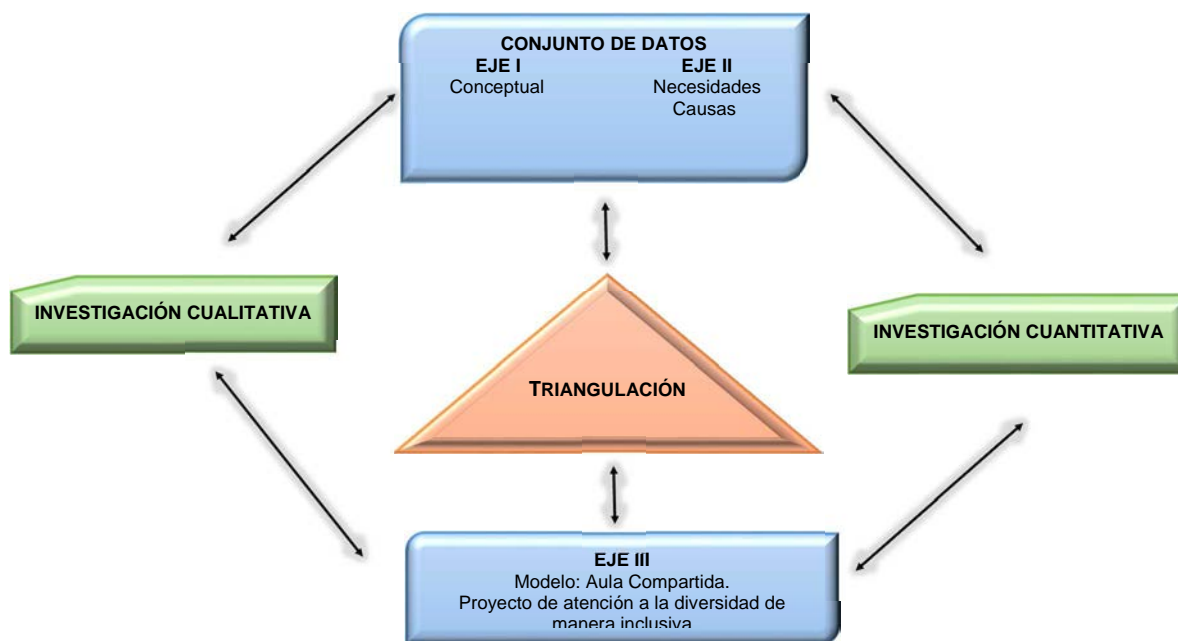
Por este motivo, ha sido elegida la realización de una triangulación de datos y conclusiones en base a los métodos utilizados abalados por Flick (2004, p. 280), quien instruye en la determinación de la realización de la misma: “La triangulación puede significar (...) la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos”.

En el largo proceso de la presente investigación, se ha descrito, el diseño utilizado en base a un planteamiento metodológico mixto, que lleve a recopilar, de la metodología cualitativa y cuantitativa, la información más adecuada a los problemas planteados. La intención de dicha utilización, de métodos mixto, se fundamenta en un planteamiento funcional-ecléctico, que lleve a servirse de la mejor parte de cada método, adaptada a la investigación planteada, para la obtención del mayor beneficio científico.

En base, nuevamente, a Flick (2004, p. 281): “Figura 21.2. Niveles de triangulación de la investigación cualitativa y cuantitativa”, quien propone un esquema para comprender el proceso de triangulación metodológico mixto, se ha realizado una adaptación, que sea un reflejo de la intención en este capítulo.

Por lo tanto, se expone, gráficamente, el proceso que será detallado, en líneas posteriores:

GRAFICO 194. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS




FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA


Este apartado está estructurado en base a los objetivos de la investigación, organizados en ejes fundamentales que orienten el proceso de recopilación de conclusiones finales. Por este motivo, la organización para ambos conceptos, estará fundamentada en torno a los mismos. Se depondrá, para el final, la relación con los objetivos generales y el cumplimiento de las proposiciones iniciales.

4.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN AL EJE PRIMERO DE LA INVESTIGACIÓN: plano teórico, análisis

Marco teórico: Análisis evolutivo, análisis normativo y estado de la cuestión



Analizando las características de los conceptos de “Educación” y “Educación Inclusiva” se determinan necesidades y causas para la mejora de la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria.



La metodología utilizada cualitativa y cuantitativa (mediante cuestionarios, grupos de discusión, observación participante e implementación del modelo: Aula Compartida) está basada en la fundamentación teórica descrita, plasmada en las características de los conceptos estudiados lo que ha contribuido a la categorización para la detección de necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad.

La síntesis de las conclusiones extraídas en torno al concepto de Educación y Educación Inclusiva estará basada en la relación de ambos conceptos con las similitudes y diferencias encontradas en el análisis realizado.

Por lo tanto, en relación a las diferencias de ambos conceptos, el término Educación confiere mayor importancia a la característica “Individual” del ser humano, mientras que el de Educación Inclusiva, se la confiere a la parte “Social” del mismo.

En otro orden de prioridades, el concepto de Educación Inclusiva confiere más importancia a las características de “Procesual y Perfeccionamiento”, parece observarse que mientras para el concepto de Educación no es una de las

características fundamentales en su definición, para el de Educación Inclusiva, las actividades que impliquen mejora, ostentan un puesto de valoración alto.

Por otro lado, el concepto de Educación resalta la característica de “Autorrealización”, mientras que el de Educación Inclusiva no lo hace en el mismo orden de prioridades.

Por último la característica de “Ayuda” es conferida para el término de Educación Inclusiva, con más importancia que para el de Educación.

Se resalta, ahora, las similitudes encontradas en ambos conceptos con una importancia mayor como son:

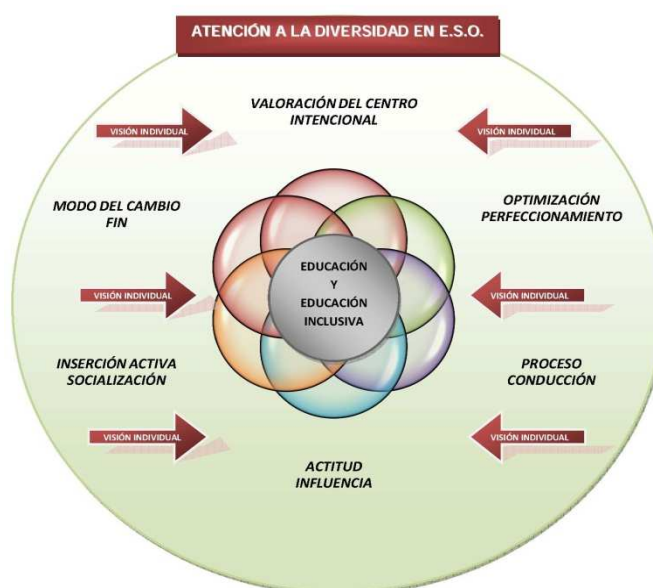
- Intencional.
- Influencia.
- Conducción.

Y, en sentido contrario, con menos importancia destaca:

- Comunicación.

Del análisis terminológico, se han extraído las categorías fundamentales que dichos conceptos debían contener, con la intención de sentar la base de la presente investigación. Las herramientas gestionadas en la investigación, tendrán un núcleo central dispuesto a modo de gráfico, para su mejor comprensión:

GRÁFICO 195. CONCLUSIONES TERMINOLÓGICAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Se entiende que, las cuestiones analizadas en la presente investigación, en relación a la atención a la diversidad concebida de manera inclusiva, deben ir acompañadas de las valoraciones que el estudio terminológico ha ofrecido. Comprendiendo las características que advierten ambos conceptos, se podrá llegar a determinar qué necesidades, en cada uno de ellos, entienden los docentes y los centros para mejorar la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria.

La propuesta que sigue, en la determinación de herramientas como cuestionarios docente, de equipos directivos, grupos de discusión, observación participante y proyecto inclusivo de atención a la diversidad materializado en el modelo de Aula Compartida, será una propuesta meditada con una base teórica estudiada y que conceda determinados patrones a observar para determinar

algunas claves teóricas y práctica que determinen el foco de atención para la mejora especificada.

4.2. Conclusiones en relación al eje segundo de la investigación: plano teórico y práctico. Necesidades y causas

1. Apartado A: Primera etapa de la investigación



Conseguir elaborar una herramienta validada y fiable, materializada en un cuestionario, para determinar necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria. La cual ha permitido identificar que:

- Los recursos dispuestos, por la administración competente, relacionados con la atención a la diversidad se distribuyen de manera desigual en los centros investigados, pudiendo ocasionar dificultades organizativas para dicha atención.
 - La organización de los miembros del departamento de orientación, de los centros analizados, se distribuye de manera desigual para la atención a la diversidad de todos los estudiantes.
 - Se estima una falta de personal específico para dicha atención.
- Los equipos directivos no favorecen la implementación de proyectos innovadores para la atención a la diversidad.
 - Se producen desigualdades organizativas en la elaboración de desdobles en los centros analizados.
 - No se implementan medidas inclusivas de atención a alumnos con mayores dificultades.
- Hay una carencia de proyectos específicos para atender a la diversidad de manera inclusiva, lo que arroja falta de implicación y recursos personales.
 - La legislación se antoja insuficiente y confusa para atender a la diversidad de los estudiantes.
 - Existen necesidades de cooperación docente, proyectos innovadores, atención a alumnos con mayores dificultades y adaptación de materiales.



La relación de dependencia de determinadas variables, extraídas gracias a la herramienta diseñada, ha permitido identificar que:

- La implementación de medidas inclusivas de atención a la diversidad dependa, en gran medida, de las percepciones de los profesores en relación al centro y a la actitud que mantengan determinado, éstas últimas, la forma o el modo en el que será percibido el cambio.
- Para mejorar la implementación de la atención, que reciben los estudiantes en educación secundaria, de manera inclusiva, los profesores señalan la necesidad, como requisito que avala dicha percepción, del mantenimiento de sus funciones en al menos más de 6 años, en el mismo centro educativo.
- La especialidad docente y el grado de atención a la diversidad con el que se atiende a los estudiantes tiene una relación estrecha entre sí.
- La consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje de un docente influye en su actitud y en el grado en el que atiende a la diversidad de manera inclusiva.

Se resalta el análisis sobre la fiabilidad de la herramienta de trabajo validada como es el “Cuestionario de atención de necesidades y mejora docente para la atención a la diversidad dirigido a profesores de educación secundaria obligatoria”.

De dicho análisis se concluye que, la fiabilidad del mismo es alta y adecuada con un resultado del 0.923 o el 92,3% extraído del Coeficiente del Alfa de Cronbach con el programa estadístico SPSS. V. 15., y con ayuda de la herramienta de Microsoft Excel (2013).

Se considera importante resaltar la diferencia existente entre causa y necesidad para las conclusiones sobre el eje II de nuestra investigación.

Para ello, el DRAE (2014), en su versión digital, define el término *necesidad* como: “1. f. Impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido”. Así mismo, para el término *causa* acogemos: “1. f. Aquello que se considera fundamento u origen de algo. 2. f. Motivo o razón para obrar”. En la distinción realizada parece fácil encontrar las diferencias destacadas sobre los dos términos relacionados.

Entendemos que desde los objetivos planteados y la hipótesis de partida que nos animaba a plantear la posibilidad de determinar causas y necesidades relacionadas con que la atención a la diversidad no se desarrollara de manera inclusiva en el alumnado de educación secundaria obligatoria, es importante plantear, de forma esquemática, en primer lugar, para posteriormente realizar el desarrollo correspondiente, aquellas cuestiones halladas en el desarrollo de la presente investigación.

Nos encontramos con la diferencia inherente en dos términos, causas y necesidades, que se plantean desde la lógica como un contenido y un continente de una realidad. Las causas nos ayudan a entender el origen de nuestros planteamientos y las necesidades ilustran el impulso irresistible que las instituciones educativas, la Comunidades Educativas, plantean como reflexión profunda de su propia realidad, de su propio ejercicio.

Si bien es cierto que esa diferencia se nos antoja evidente, se encuentra la coherente similitud entre la causa y necesidad de las cuestiones planteadas en la investigación señalada.

En ocasiones, se han determinado causas que bien pudieran parecer necesidades, y a la inversa, necesidades que se podrían llegar a considerar causas.

Proponiendo un ejemplo de lo resaltado, cuando son halladas como causas desigualdades en la distribución de los recursos personales de los

centros de educación secundaria, parece lógico entender que se podría referir este hallazgo, del mismo modo, a una necesidad intensamente relacionada con que la distribución de los recursos personales en una institución educativa se realice sin desigualdades.

Aclarada la dificultad entre la determinación de los hallazgos, proponemos a modo de gráfico, un esquema que realiza una distinción entre los presentes planteamientos, pero entendiendo, igualmente, que se es consciente de la doble función que cada una de ellas pudiera cumplir en un futuro, dejando una puerta abierta a planteamientos inversos que nos pudieran ofrecer un enriquecimiento y un análisis diferente.

GRAFICO 196. NECESIDADES Y CAUSAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

- **Conclusiones sobre el análisis descriptivo.**

- *Conclusiones relacionadas con el cuestionario dirigido a los centros y completado por los equipos directivos de los mismos.*

Las conclusiones extraídas, a través de las respuestas y los datos ofrecidos por los miembros del equipo directivo han sido:

En relación a los recursos personales del centro.

Los datos ofrecidos en relación a los recursos personales del centro en referencia a los equipos directivos, arrojan que la figura del director y secretario en todos los centros se gestiona de manera paritaria, mientras que la figura de los jefes de estudios de los centros de educación secundaria se gestiona en función de criterios muy poco homogéneos, para todos los centros en relación con el número de alumnos, pudiendo concluir que un centro con mayor número de alumnos pudiera verse menoscabado con menores recursos directivos que otro. Así pues, se concluye que los recursos son dispuestos por la administración, en relación a los equipos directivos de los centros analizados en la muestra seleccionada, de forma desigual, pudiendo ocasionar dificultades en la organización de dichos centros.

En relación a los miembros de los departamentos de orientación en dichos centros, orientador, maestro de pedagogía terapéutica, maestro de audición y lenguaje, profesor de compensación educativa y profesor técnico de servicios a la comunidad, se observa que se mantiene como máximo a un profesor y medio de pedagogía terapéutica por centro, la figura del profesor de audición y lenguaje únicamente la hemos encontrado en 3 centros y el profesor de servicios a la comunidad en un centro. Por lo que se entiende que, la distribución de los mismos, para

cada centro, se hace de manera desigual y es escasa para atender a la diversidad de todos los estudiantes de manera inclusiva, llegando a plantear dificultades de organización, en dichos centros, para generalizar dicho recurso.

En cuanto al número de profesores que cada Dirección de Área Territorial concede a cada centro, se encuentra la distribución es más o menos equitativa en función de los alumnos matriculados en el mismo.

Por lo tanto se constata que, hay una falta de personal específico en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, produciéndose desigualdades que pudiera afectar a la organización de los centros para atender a la diversidad de sus alumnos de manera inclusiva.

En relación a la organización del centro.

Con la intención de concluir este bloque, se quiere hacer referencia a los datos ofrecidos por los centros, en relación a las líneas de cada centro y los desdobles que realizan en ellos.

Para ello, se ha utilizado la comparación entre las líneas que un centro educativo de secundaria tiene y los desdobles que logran realizar. Los datos ofrecen que, la realización de desdobles en un centro de estas características no conlleva un patrón similar. Cada centro, realiza los desdobles que considera necesarios y de la forma que considera adecuada, dando lugar a que para un centro de línea 3 en 1º ESO (1º A, 1º B y 1º C), se realizan desdobles en un grupo o en dos de ellos, en las materias de lengua y matemáticas (como prioriza la administración y legislación), ocasionando que un grupo o varios de ellos no reciban el mismo.

El patrón no es similar, cada equipo directivo, con los profesores que la administración le confiere, realiza los desdobles que precisan, priorizando aquellas cuestiones que consideran oportunas.

Se concluye que, con esta situación, se produce desigualdad en centros y grupos puesto que de los 4 cursos que se imparten en la educación secundaria obligatoria, la mayoría de dichos desdobles se originan en los

cursos de 1º y 2º ocasionando en muchas situaciones, falta de recursos en los cursos de 3º y 4º.

En relación a las preguntas planteadas en el mismo.

Con los datos ofrecidos por los centros se llega a concluir que, hay necesidades organizativas por parte de los equipos directivos de los centros encuestados.

Los desdobles, los organizan en función del nivel de los alumnos, repartiendo dos profesores en diferentes aulas quedando un mismo grupo reducido a la mitad.

Cuando se realiza la pregunta al equipo directivo de cómo agrupan a los alumnos en dichos desdobles, si en grupos homogéneos o heterogéneos, los mismos responden en un 83% que en grupos heterogéneos, lo que no concuerda con cómo organizan los desdobles en los centros, puesto que realizan, según los mismos, en un 50% agrupaciones de nivel homogéneas, por lo que se entiende que hay una necesidad en este sentido.

Por otro lado, cuando se les pregunta que, sí se han llevado a cabo una organización diferente en el mandato del equipo directivo en un 58%, responden que no y un 86%, respondieron que no estarían dispuestos a realizarlo de otra manera.

En relación a la organización de los alumnos con necesidades educativas especiales, respondieron que un 61% del apoyo recibido para estos alumnos se realiza fuera de su aula de referencia e, hilando esta pregunta con la autonomía que se confería a los centros el 91% de los mismos se encontraba satisfecho con la misma.

Por lo que se concluye que los centros, y en relación a estos los equipos directivos de los mismos, consideran no tener necesidades organizativas. Por las respuestas contrarias de los mismos, se considera que la

necesidad organizativa de los centros, se constituye con mayor fuerza en la diversidad que se ofrece a los agrupamientos de todos los alumnos. Se constata que, los centros nos consideran la atención a la diversidad de manera inclusiva como algo prioritario a la hora de organizar un centro de dichas características.

- *Conclusiones relacionadas con el cuestionario dirigido a los docentes de dichos centros.*

Las conclusiones extraídas de las respuestas de los docentes de forma descriptiva se encuentran organizada por bloques de contenidos, de la misma forma que se organizó el cuestionario docente diseñado y aplicado, quedando las mismas en:

Bloque 0. El centro donde impartes docencia.

Las respuestas ofrecidas por los docentes, arrojan las siguientes conclusiones. Por un lado, que no existen proyectos específicos de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria, que hay una falta de implicación de los docentes en relación a esta cuestión y, por último, que los mismos, reclaman la falta de recursos personales que existe para atender y ayudar a profesores y alumnos. Finalmente, en cuanto a la legislación que la administración competente ofrece en relación a los alumnos con dificultades, se concluye como no suficiente.

Bloque 1. Comunidad.

El primer bloque de contenidos, de respuestas cerradas, relacionado con la consideración de los docentes de la atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro donde imparten docencia y resaltando las respuestas a las preguntas de dicho bloque número 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13 y 15 en donde hay una valoración mala de la misma en

relación al baremo “a veces”, se considera que los docentes expresan tener necesidades relacionadas con:

- Trabajo cooperativo (docentes con docente y docente con equipo directivo).
- Proyectos de atención a la diversidad.
- Ayuda a los estudiantes.
- Atención a alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- Adaptación de materias curriculares de dichos alumnos.

Bloque 2. Proceso.

En relación al bloque que hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes para atender a la diversidad de manera inclusiva, se concluye que las necesidades se manifiestan en las preguntas 2 y 10 en la elección de “a veces”, en dos conceptos:

- Trabajo cooperativo por parte de los alumnos.
- Valoración de los alumnos sobre las prácticas de los docentes.

Bloque 3. Actitud.

En relación al tercer bloque de contenidos, del cuestionario docente relacionado con la actitud de los docentes ante la atención a la diversidad de manera inclusiva, y resaltando las respuestas a las preguntas 1, 3 y 8 en la consideración de “a veces”, las necesidades que manifiestan son:

- La poca utilización de la diversidad como técnica de enseñanza-aprendizaje.
- Falta de coordinación de su práctica docente.

Bloque 4. Inserción activa.

El bloque cuarto, relacionado con la consideración que tienen los docentes en relación con ellos mismos y los alumnos en grado de inserción activa en el centro y resaltando las respuestas a las preguntas 4, 6, 9, 11, 13 y 14 con la consideración de “a veces”, son encontradas las siguientes necesidades:

- Falta de trabajo en equipo con los alumnos.
- Ayuda entre docentes.
- El tiempo destinado a los alumnos con mayores dificultades es insuficiente.
- Falta de coordinación docente.
- Falta de implicación en el centro por parte de los docentes.

Bloque 5. Modo.

Por último, en el bloque quinto en donde se hace referencia al modo y grado en que los profesores perciben que se deben producir cambios docentes-centro para atender a la diversidad desde enfoques inclusivos y, resaltando las respuestas a las preguntas 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 y 14 en base a respuestas coincidentes con “a veces”, las necesidades encontradas se manifiestan en:

- Falta de coordinación profesores y maestros especialistas en pedagogía terapéutica.
- Técnicas docentes.
- Proyectos de mejora.

- Insuficiente la integración que plantea el sistema educativo.
- Falta de participación docente.

– **Conclusiones sobre el análisis de variables.**

Las conclusiones extraídas sobre el análisis de las variables propuestas quedan organizadas de la siguiente manera:

Edad de los docentes (generales) y puntuación obtenida en el cuestionario docente por bloques de contenidos (específicas).

En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo con los datos aportados por los docentes en relación a cuestiones personales como la edad de los mismos y se comete una dependencia con las puntuaciones obtenidas de forma general en el cuestionario docente. En segundo lugar se analiza estadísticamente con la ayuda de Microsoft Excel (2013) y el programa estadístico SPSS. V.15. a través de la ayuda con la prueba chi o ji al cuadrado (X^2) para analizar las respuestas y los datos ofrecidos de ambas se concluye que, los resultados arrojan valores por encima de un valor de 0.05 o menores que un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada, con lo que la edad y las puntuaciones obtenidas que confieren a cada docente en grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, es decir que estas dos variables no tienen una relación estrecha entre sí.

Formación de los docentes (generales) y puntuación obtenida en el cuestionario docente por bloques de contenidos (específicas).

En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo, con los datos aportados por los docentes en relación a cuestiones personales como la formación de los mismos y se efectúa una dependencia con las puntuaciones obtenidas de forma general en el cuestionario docente. En segundo lugar se

analizan, estadísticamente con la ayuda de Microsoft Excel y el programa SPSS. V.15. con la ayuda de la prueba chi o ji al cuadrado (X^2), las respuestas y los datos ofrecidos de ambas en donde se concluye que los resultados arrojan valores por encima de un valor de 0.05 o menores que un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada con lo que, la formación inicial obtenida por los docentes y las puntuaciones conseguidas que confieren a cada docente en un grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, es decir que estas dos variables no tienen una relación estrecha entre sí.

Antigüedad de los docentes (generales) y puntuación obtenida en el cuestionario docente por bloques de contenidos (específicas).

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo con los datos aportados por los docentes en relación a cuestiones personales como la antigüedad en el centro donde imparten docencia de los mismos y se ha realizado una dependencia con las puntuaciones obtenidas de forma general en el cuestionario docente. En segundo lugar, se ha analizado estadísticamente con la ayuda de Microsoft Excel (2013) y el programa SPSS. V.15. a través de la ayuda de la prueba chi o ji al cuadrado (X^2) para analizar las respuestas y los datos ofrecidos de ambas, se concluye que los resultados arrojan valores por debajo de un valor de 0.05 o iguales a un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada con lo que la antigüedad en el centro donde imparten docencia y las puntuaciones obtenidas que confieren a cada docente en un grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, es decir que estas dos variables tienen una relación estrecha entre sí.

Por otro lado, al igual que las relaciones anteriores, en primer lugar se ha realizado un análisis descriptivo con los datos aportados por los docentes en relación a cuestiones personales, como la antigüedad en el cuerpo docente de los mismos y se ha realizado una dependencia con las puntuaciones obtenidas de forma general en el cuestionario docente. En segundo lugar, se ha analizado estadísticamente con la ayuda de Microsoft

Excel y el programa SPSS. V.15. a través de la ayuda de la prueba chi o ji al cuadrado (X^2) para analizar las respuestas y los datos ofrecidos de ambas, se concluye que los resultados arrojan valores por encima de un valor de 0.05 o inferiores a un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada, con lo que la antigüedad en el cuerpo de profesores de secundaria (dentro de la función pública) y las puntuaciones obtenidas que confieren a cada docente en un grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, es decir que estas dos variables no tienen una relación estrecha entre sí.

Especialidad en la que imparten docencia los profesores (generales) y puntuación obtenida en el cuestionario docente por bloques de contenidos (específicas).

En primer lugar se ha realizado un análisis descriptivo, con los datos aportados por los docentes en relación a cuestiones personales como la especialidad que ofrecen en el centro donde imparten docencia y se ha realizado una dependencia con las puntuaciones obtenidas de forma general en el cuestionario docente. En segundo lugar, se ha analizado estadísticamente con la ayuda de Microsoft Excel (2013) y el programa SPSS. V.15. a través de la ayuda de la prueba chi o ji al cuadrado (X^2) para analizar las respuestas y los datos ofrecidos de ambas se concluye que, los resultados nos arrojan valores por debajo de un valor de 0.05 o iguales a un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada con lo que la especialidad que ofrecen en el centro donde imparten docencia y las puntuaciones obtenidas que confieren a cada docente en un grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, es decir que estas dos variables tienen una relación estrecha entre sí.

Género de los docentes (generales) y puntuación obtenida en el cuestionario docente por bloques de contenidos (específicas).

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo con los datos aportados por los docentes en relación a cuestiones personales como el género de los mismos y se ha realizado una dependencia con las puntuaciones obtenidas de forma general en el cuestionario docente. En segundo lugar se ha analizado estadísticamente con la ayuda de Microsoft Excel (2013) y el programa SPSS. V.15. a través de la ayuda de la prueba chi o ji al cuadrado (X^2) para analizar las respuestas y los datos ofrecidos de ambas se concluye que, los resultados arrojan valores por encima de un valor de 0.05 o menores que un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada, con lo que el género de los docentes y las puntuaciones obtenidas que confieren a cada docente en un grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, es decir que estas dos variables no tienen una relación estrecha entre sí.

Ubicación geográfica del centro en el que imparten docencia los profesores (generales) y puntuación obtenida en el cuestionario docente por bloques de contenidos (específicas).

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo con los datos aportados por los docentes en relación a cuestiones personales como la ubicación geográfica de los centros en donde los mismos imparten docencia y se ha realizado una dependencia con las puntuaciones obtenidas de forma general en el cuestionario docente. En segundo lugar, se ha analizado estadísticamente con la ayuda de Microsoft Excel (2013) y el programa SPSS. V.15. a través de la ayuda de la prueba chi o ji al cuadrado (X^2) para analizar las respuestas y los datos ofrecidos de ambas se concluye que, los resultados arrojan valores por encima de un valor de 0.05 o menores que un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada, con lo que la ubicación geográfica de los centros en donde los mismos imparten docencia y las puntuaciones obtenidas que confieren a cada docente en un grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación

secundaria de la Comunidad de Madrid, es decir que estas dos variables no tienen una relación estrecha entre sí.

Puntuación obtenida en el cuestionario docente en los bloques de contenidos 1, 3 y 5 (específicas entre sí).

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo con los datos aportados por los docentes en relación a las respuestas ofrecidas a las preguntas planteadas en los bloques 1 (comunidad), 3 (inserción activa) y 5 (modo) del cuestionario docente entre sí. En segundo lugar, se ha analizado estadísticamente con la ayuda de Microsoft Excel (2013) y el programa SPSS. V.15. a través de la ayuda de la prueba chi o ji al cuadrado (X^2) para analizar las respuestas y los datos ofrecidos de ambas se concluye que, los resultados arrojan valores por debajo de un valor de 0.05 o iguales a un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada, con lo que las puntuaciones obtenidas que confieren a cada docente en un grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid en los bloques 1, 3 y 5, es decir que las variables tienen una relación estrecha entre sí, constatándose que el porcentaje mayoritario oscila en un 42% en donde los tres bloques obtienen un grado bajo entre sí, considerando que hay coincidencias que inducen a pensar que, cuando un docente considera en grado bajo la atención a la diversidad de manera inclusiva que mantiene el centro, considerará en el mismo grado su actitud ante la diversidad con enfoque inclusivo y el proceso de cambio tendrá una valoración baja igualmente.

Puntuación obtenida en el cuestionario docente en los bloques de contenidos 2 y 4 (específicas entre sí).

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo con los datos aportados por los docentes en relación a las respuestas ofrecidas a las

preguntas planteadas en los bloques 2 (proceso de enseñanza-aprendizaje) y 4 (actitud docente) del cuestionario docente entre sí. En segundo lugar, se ha analizado estadísticamente con la ayuda de Microsoft Excel (2013) y el programa SPSS. V.15. a través de la ayuda de la prueba chi o ji al cuadrado (X^2) para analizar las respuestas y los datos ofrecidos de ambas se concluye que, los resultados arrojan valores por debajo de un valor de 0.05 o iguales a un 95% de confiabilidad para la muestra seleccionada con lo que las puntuaciones obtenidas, que confieren a cada docente en un grado de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid en los bloques 2 y 4, es decir que las variables tienen una relación estrecha entre sí, constatándose que el porcentaje mayoritario oscila en un 61% en donde los dos bloques obtienen un grado bajo entre sí, considerando que hay coincidencias que inducen a pensar que, cuando un docente considera en grado bajo la atención a la diversidad de manera inclusiva y considera en el mismo grado el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerará de igual forma la inserción activa que el mismo genera en los alumnos.

Por lo que se concluye finalmente la obtención de dos causas fundamentales por las que no se implementa dicha atención, como son la antigüedad de los docentes en un mismo centro y la especialidad de acceso al cuerpo de profesores de secundaria.

Por otro lado, se encuentra la derivación de dos causas más en el cuestionario docente elaborado como que, los grados bajos en atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria, se generalizan para diversas cuestiones relacionadas por un lado, con la opinión que un docente confiere al centro en donde imparte docencia en relación a la cuestión de la tesis expuesta, con la actitud del docente y el modo en que afronta el cambio para atender a la diversidad de manera inclusiva y por otro, la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes para atender a la diversidad de sus estudiantes de manera inclusiva y el grado de inserción activa de los mismos en el centro.

Finalmente, derivado del “cuestionario de atención de necesidades y mejora docente para la atención a la diversidad dirigido a profesores de educación secundaria obligatoria”, se concluye que la fiabilidad es alta y adecuada extraída del Coeficiente de Alfa de Cronbach a través del programa estadístico SPSS. V.15. y de la herramienta de Microsoft Excel, con unos resultados del 0.923 o el 92,3% de la misma. En dicha fiabilidad se analizan los resultados de 103 encuestados recogidos de 14 centros de la Comunidad de Madrid correspondientes a las Direcciones de Área Territoriales Madrid-Este, Sur y Capital, llegando a una representatividad de todos ellas, respecto al total de un 60%.

Se concluye, por otro lado, de las respuestas de los docentes y equipos directivos a los cuestionarios generados para ellos y por la generación, en base a ellas, de una herramienta de detección del grado de atención a la diversidad e manera inclusiva que, no se implementan en grado alto medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros analizados de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid.

De los resultados relacionados con las respuestas del cuestionario dirigido a los equipos directivos de los centros seleccionados, se extraen las siguientes conclusiones:

- En relación a los datos aportados por los centros:

- Recursos personales del centro:

- Se concluye que los recursos personales analizados en relación a los miembros de los equipos directivos, reflejados en la figura del jefe de estudios y de los miembros del departamento de orientación reflejados en las figuras de los maestros en la especialidad de pedagogía terapéutica, audición y lengua, compensación educativa y profesores de servicios a la comunidad se gestionan en función de criterios poco homogéneos,

pudiendo concluir que un centro con mayor número de alumnos pudiera verse desfavorecido por menor recursos del departamento de orientación y del equipo directivo, resultando al contrario en relación al número de profesores en donde encontramos una relación directa de este mismo recursos con el número de alumnos que los componen, a mayor alumnado mayor número de docentes en los centros.

- Organización del centro:

Se concluye, con los datos ofrecidos, que la organización del centro se le confiere al equipo directivo con los recursos que dispone, observando que en cada centro analizado dichos recursos se expresan de manera desigual en relación a los desdobles (dos profesores en un grupo en aulas diferentes), los equipos directivos priorizan aquellas cuestiones relevantes para el funcionamiento del centro pudiendo observar que los cursos de 3º y 4º de educación secundaria reciben pocas agrupaciones desdobladas y que aunque los grupos que más desdobles reciben, en los centros analizados, es en los cursos de 1º y 2º de educación secundaria, no siempre ese desdoble se ve efectivo para todos los grupos del mismo curso.

- En relación a las preguntas del mismo:

Se concluye, de las respuestas otorgadas por los equipos directivos, que hay una necesidad organizativa. En las preguntas realizadas de cómo se organizan los desdobles, los participantes responde que por agrupaciones de nivel o dos profesores en un mismo aula, por otro lado a la pregunta de si las agrupaciones se gestionan en grupos homogéneos o heterogéneos los mismos responde en grupos heterogéneos, llegando a concluir que las dos respuestas se contraponen por no entender la organización por grupos de nivel con agrupaciones heterogéneas.

Se observa que no se realizan agrupaciones diferentes desde hace algún tiempo en cada centro, ni se plantea un cambio en las mismas, llegando a la conclusión de que las agrupaciones para los alumnos que presentan

necesidades educativas especiales y que salen de su aula de regencia para recibir el apoyo en un aula específica es uno de los cambios que no se replantea reestructurar.

De los resultados, relacionados con las respuestas del cuestionario dirigido a los docentes de los centros seleccionados, se extraen las siguientes conclusiones:

- Por bloques de contenidos:
 - Bloque .0. Las conclusiones extraídas de las respuestas de los docentes al bloque de “El centro donde impartes docencia” han sido:
 - No existen proyectos específicos en relación a la atención a la diversidad.
 - Hay una falta de implicación docente.
 - Falta de recursos personales.
 - Legislación en relación a la atención a la diversidad insuficiente.
 - Bloque. 1. Las conclusiones extraídas para el bloque de “Comunidad”, se expresan en las siguientes necesidades:
 - Trabajo cooperativo docente.
 - Proyectos de atención a la diversidad.
 - Ayuda a los estudiantes.
 - Atención a los alumnos que presentan mayores necesidades.
 - Adaptación de materiales curriculares.

- Bloque. 2: Las conclusiones extraídas para el bloque de “Proceso”, se expresan en las siguientes necesidades:
 - Mayor trabajo cooperativo discente.
 - Mayor valoración de las prácticas docentes.
- Bloque. 3: Las conclusiones extraídas para el bloque de “Actitud”, se expresan en las siguientes necesidades:
 - Parca utilización de la diversidad como técnica de enseñanza-aprendizaje.
 - Falta de coordinación para preparación de la práctica docente.
- Bloque. 4: Las conclusiones extraídas para el bloque de “Inserción activa”, se expresan en las siguientes necesidades:
 - Falta de trabajo en equipo docente.
 - Falta de ayuda entre docentes.
 - Insuficiente tiempo destinado a los alumnos con mayores dificultades.
 - Falta de coordinación docente.
 - Falta de implicación docente.
- Bloque. 5: Las conclusiones extraídas para el bloque de “Modo”, se expresan en las siguientes necesidades:
 - Falta de coordinación docentes y docentes especialistas.
 - Mayores técnicas docentes.
 - Mayores proyectos de mejora.
 - La integración es insuficiente para atender a la diversidad.
 - Falta de participación docente.
- Datos relacionados con bloques de contenidos:

De las variables observadas en relación con el cuestionario docente analizando el grado en que los profesores atienden a la diversidad de manera

inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, las conclusiones extraídas son que las variables de edad, formación docente, antigüedad en el cuerpo docente, género y ubicación geográfica concluimos que dichas variables no comportan patrones de relación estrecha entre sí con el grado en que los docentes atienden a la diversidad de manera inclusiva, siendo por el contrario las variables de antigüedad de los profesores en el centro donde imparten docencia y especialidad docente las variables que sí comportan dicha relación por los datos estadísticos del programa estadístico SPSS. V. 15. y la ayuda de la herramienta de Microsoft Excel arrojando, estos últimos, valores inferiores al 0.05 de fiabilidad de dichas variables, lo que conforma unas de las causas determinadas en nuestro estudio por las que la atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria obligatoria no se implementan en grado alto.

– Relación interna bloques de contenidos:

Los bloques 1 (comunidad), 3 (inserción activa) y 5 (modo) del cuestionario docente a través de las respuestas obtenidas por los docentes y analizando el nivel de confiabilidad de los mismos que nos arroja unos valores inferiores al 0.05 hacen concluir que dichos bloques comprenden una relación directa entre sí, llegando a la afirmación de que el grado en que considera un docente que el centro donde imparte docencia atiende a la diversidad está relacionado con el fomento de la inserción activa del docente en relación a la misma atención y el cambio que asume dicho profesor.

Los bloques 2 (proceso) y 4 (actitud docente) del cuestionario docente a través de las respuestas obtenidas por los docentes y analizando el nivel de confiabilidad de los mismos que nos arroja unos valores inferiores al 0.05 nos hacen concluir que dichos bloques comprenden una relación directa entre sí, llegando a la afirmación de que el grado en que el profesor utiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad está relacionado con la actitud que el mismo tiene en relación a la diversidad.

2. Apartado B: Segunda etapa. Tres grupos de discusión.



La realización de los grupos de discusión enriquece y confirma las conclusiones extraídas en la investigación, materializadas en:

- Los conocimientos previos relacionados con la atención a la diversidad son poco claros, definidos y con el mantenimiento de muchas carencias. No existe relación con la antigüedad de los estudios de los docentes ni con la función que se desempeñe en un centro educativo, los conocimientos siguen siendo escasos.
- Los recursos con los que un centro cuenta para atender a la diversidad son insuficientes y poco valorados, advirtiendo el desconocimiento por parte de los docentes de dichos recursos.
- Un proyecto inclusivo en los centros de educación secundaria es bueno y necesario.
- El modo en el que se percibe el cambio relacionado con la atención a la diversidad se materializa en formación-acción, trabajo cooperativo, reflexión y ayuda. La formación que determina dicho cambio debe ser diferente: más práctica y menos teórica.
- La organización docente favorece la atención a la diversidad.
- Son necesarias prácticas coordinadas para favorecer la atención a la diversidad.
- Las prácticas habituales, en la etapa analizada, favorecen la exclusión de los alumnos con mayores dificultades.

En relación a las conclusiones, para el objetivo general de la investigación relacionado con los resultados hallados en uno de los procesos metodológicos elegidos para analizar las necesidades en el campo que se ha delimitado en la investigación, se debe hacer referencia a las 9 categorías analizadas a lo largo de este apartado que será relacionado con las necesidades en este campo:

- CATEGORÍA Nº 1 Conocimientos previos (Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva): Se concluye que los conocimientos previos de los tres grupos de discusión analizados a lo largo de este apartado (Equipo Directivo, Profesores de Secundaria y Alumnos en prácticas del Máster en Formación del Profesorado) en relación a la atención a la diversidad son poco claros, definidos y con carencias. En relación al término atención a la diversidad su discurso es aprendido en el plano teórico pero muy poco definido en el plano práctico. Desconocen, casi en su totalidad terminología más novedosa, como la educación inclusiva, y la relacionan con conceptos muy diversos que nada tienen que ver con la realidad. Se observa que en el grupo de discusión del profesorado de secundaria, la única persona que domina la terminología en el plano teórico es una maestra de la especialidad de pedagogía terapéutica, que aunque ejerce sus funciones en un I.E.S. no cumple con los requisitos de formación académica de dicha etapa puesto que no es funcionaria de carrera del cuerpo de secundaria.

Por lo tanto se concluye, igualmente, que la variable relacionada con el tiempo que hace que los profesores desarrollaron sus estudios, no interfiere en los conocimientos teóricos que posean en relación a la atención a la diversidad, puesto que el grupo de discusión de los alumnos del máster de secundaria tampoco poseía esos conocimientos definidos.

Por otro lado, se concluye también, que los conocimientos, anteriormente señalados, nada tienen que ver con la función que se desarrolle en un centro docente, puesto que ni las personas que ejercen funciones directivas, que tienen un conocimiento más amplio del centro, dominan los conocimientos teóricos que tienen relación con la atención a la diversidad.

Por lo que se puede concluir finalmente que, la necesidad de conocimientos en relación a la atención a la diversidad es una necesidad real para todas las personas en el presente o futuro que impartan o quieran impartir docencia en la etapa de educación secundaria obligatoria en institutos públicos de la Comunidad de Madrid.

- CATEGORÍA Nº 2 Recursos en I.E.S. (Valoración de los centros): En relación a la categoría que acontece se concluye que, los tres grupos de discusión tienen cierto desconocimiento en relación a los recursos que los centros ofrecen en relación a la atención a la diversidad. Ningún grupo estuvo de acuerdo con ningún recurso en su totalidad. Los grupos de discusión aludían a diferentes recursos que podían servir para atender a la diversidad en un centro de educación secundaria con cierta incredulidad sobre todos ellos. Las críticas realizadas, tales como que no se trabajaba en relación a la atención a la diversidad, o que el departamento de orientación debía ser más colaborador, o que los profesores intentaban cubrir el expediente puesto que era una imposición de la administración demuestran la incredulidad señalada a los recursos anteriormente destacados.

Sorprende que ningún grupo de discusión, aluda a proyectos específicos que se desarrollen, al margen de lo impuesto por la administración, puesto que es una de las quejas de los participantes.

Por lo que finalmente se concluye que, los recursos con los que cuentan los centros según las personas que integraron los grupos de discusión son insuficientes, poco claros, impuestos y poco valorados en la práctica.

- CATEGORÍA Nº 3 Proyecto Inclusivo (Perfeccionamiento): En concordancia con esta categoría los hallazgos encontrados en los resultados inducen a concluir que todas las personas que formaron los grupos de discusión están de acuerdo en que un proyecto inclusivo es bueno y necesario en secundaria.

Se concluye por otro lado, gracias a las respuestas de los integrantes de los grupos de discusión, que el proyecto inclusivo debiera aludir a diversas cuestiones tales como: la mejora de la formación pedagógica, posicionamiento de un proceso metódico, que favorezca la coordinación así como las agrupaciones de los alumnos (cuestiones organizativas) por lo que debe implicar no sólo al profesorado y al alumnado sino también al equipo directivo. Por otro lado, también se alude a que dicho proyecto

favorezca otras formas de impartir docencia diferente a la que estamos acostumbrados, así como reflexiones sobre la propia práctica docente.

- CATEGORÍA Nº 4 Preferencia formativa (Modo de cambio): En relación a la categoría que acontece se debe concluir que, los integrantes de los grupos de discusión piensan que la formación debiera ser distinta a la que reciben actualmente. Necesitan una formación más práctica y menos teórica en relación a la atención a la diversidad. Entienden que la reflexión sobre la propia práctica garantiza la atención a la diversidad por encima de la formación habitual. Necesitan pensar en cómo están afrontando este proceso docente para saber qué cuestiones deben mejorar en el futuro. Por otro lado entienden que la formación conjunta es una buena forma de afrontar un cambio en lo que a atención a la diversidad se refiere. Esta forma de entender el modo de cambio, no sólo de forma individual sino también colectiva, nos induce a pensar que si cambiara la formación en este sentido cambiaría la implicación docente.

Por lo tanto se concluye que, el modo del cambio sería mediante una formación diferente a la preconcebida u ofertada hasta el momento, que tendría su énfasis en el aprendizaje cooperativo, en la reflexión sobre la propia práctica y en experiencias directas y concretas con ayuda de los compañeros docentes.

- CATEGORÍA Nº 5 Organización docente (Proceso conducción): Se concluye que, los integrantes de los grupos de discusión, entienden que la organización docente favorece la atención a la diversidad por unanimidad. Aunque reconocen que este proceso les llevaría a tener más trabajo, entienden que la coordinación y el cambio en la forma de impartir docencia son pilares para que la atención a la diversidad mejore en secundaria.

- CATEGORÍA Nº 6 Prácticas (Inserción activa, Socialización): Para la antepenúltima categoría analizada se puede concluir, aludiendo a las respuestas de los grupos de discusión, que son necesarias prácticas en relación a la atención a la diversidad. Es necesario aumentar la coordinación en secundaria y el trabajo en equipo, así como disponer de un instrumento que favorezca la reflexión del profesorado en este tema. Por ello la inserción activa, así como la socialización, se considera un instrumento esencial para que la atención a la diversidad mejore en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid.

- CATEGORÍA Nº 7 Exclusión (Actitud, Facultades Humanas): En relación a la categoría que acontece, más de un 80 % de los integrantes de los grupos de discusión estuvieron de acuerdo con la afirmación de que las prácticas que hoy en día se refieren a la atención a la diversidad en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid excluían a los alumnos con mayores dificultades. El porcentaje de las personas que respondieron que no había exclusión estaba referido a los alumnos de máster. Por lo que se puede concluir que, los profesores en activo piensan que, a los alumnos anteriormente mencionados, no se les presta la atención suficiente por cuestiones formativas, de protocolo mal definido o por cuestiones organizativas.
Por lo que se puede concluir finalmente, que el campo investigado supone un problema en la práctica, al cual atender en la etapa de secundaria.

- CATEGORÍA Nº 8 Propuestas (Individual): Para la última categoría relacionada con las propuestas que cada integrante de los grupos de discusión plantean para que mejore la atención a la diversidad destacan tres planteamientos de carácter general: la formación docente, la evaluación externa y los grupos de trabajo. Por lo que se puede concluir que existe una necesidad de cambiar los modos de actuación en relación a la atención a la diversidad. Se necesita un control, para avalar que este cambio se mantiene en el plano no sólo teórico sino también práctico y se

necesita un trabajo cooperativo, entre los docentes de la etapa analizada según los integrantes de los grupos de discusión.

Por lo tanto, finalmente se concluye que gracias a los resultados que hallados en las respuestas de los integrantes de los grupos de discusión, las necesidades globales detectadas tienen relación con:

- Formación en relación a la Atención a la Diversidad por parte de los docentes en activos y de los futuros docentes.
- Realización de proyectos propios (no obligados para cubrir expediente).
 - Realización de un proyecto inclusivo propio en sus centros.
 - Aprendizaje basado en la experiencia y mayor reflexión de la práctica docente.
 - Coordinarse más. Aprendizaje entre profesores. Mayor sacrificio.
 - Prácticas en Atención a la Diversidad.
 - Realización de protocolo/proyecto que implique menos alumnos en clase y preparación del profesorado para atender a los a.c.n.e.e.s.
 - Proyecto incentivado por el Equipo directivo hacia los profesores con formación, reflexión y práctica para que los a.c.n.e.e.s. salgan fuera de clase en menos ocasiones y que esté evaluado externamente.

Por otro lado, para elaborar las conclusiones relacionadas con el objetivo general relacionadas con las causas que detectaron los integrantes de los grupos de discusión en relación a las 9 características analizadas en los mismos es necesario realizar unas agrupaciones causales para distinguir, de una forma más precisa, la detección y el

análisis de las mismas. Dicho análisis se fundamenta en 4 apartados: *Planes Formativos*, *Coordinación Docente*, *Aprendizaje Práctico* y *Equipo Directivo*, como explicación de las principales causas encontradas en los grupos de discusión. Se expone, cada uno de ellos, con mayor detalle:

- Planes Formativos (Universidades de la Comunidad de Madrid en Máster en Formación del Profesorado) y (ORDEN 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado en su artículo tercero señala las actividades que un profesor puede requerir para su formación permanente: Formación presencial. Formación en línea. Formación individual): se observa que no hay ninguna asignatura, dentro del plan general, que se refiera a una formación específica en atención a la diversidad de los estudiantes o similar en el Máster en Formación del Profesorado en 4 universidades de la Comunidad de Madrid, ya comentadas en el apartado de resultados. Por otro lado en relación a la formación del profesorado en activo por parte del CETIF de cada una de las D.A.T.S. de la Comunidad de Madrid, ya comentadas en el mismo apartado de resultados, se observa que no hay una formación práctica específica docente puesto que los grupos de trabajo o seminarios específicos están fundamentados en la elaboración de materiales. Por lo que se entiende que, las causas a las que se refieren los integrantes de nuestros grupos de discusión, quedan analizadas a través de este apartado. Consecuentemente se expone la variedad de causas, que se relacionan con el mismo apartado, y que fueron facilitadas por los grupos de discusión:

- Poca formación pedagógica.
- Poco aprendizaje práctico.
- Poca reflexión de la propia práctica.
- Falta de variedad de recursos.
- Falta de trabajo en el ámbito social.

- Falta de método.
 - Carencia de formación conjunta.
 - Carencia de cursos formativos que integren teoría y práctica.
- Coordinación docente (Instrucciones de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deporte, y Organización Educativa, de 14 de Julio de 2014, sobre comienzos del curso escolar 2014/2015, a los centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid): Los profesores tienen una hora semanal de coordinación de departamentos didácticos lo que significa que se reúnen con los profesores que pertenecen a ese mismo departamento y, a no ser que el centro lo disponga por diversos motivos, únicamente tendrán una reunión a la semana por departamento al que pertenezcan (la ley obliga a reunirse, al menos, una vez al mes). Para coordinarse con el resto de profesores no hay, en principio ninguna hora destinada a ello, como ya comentamos en el apartado de resultados. Bajo este apartado quedan analizadas las causas que se exponen a continuación, cedidas por los integrantes de los grupos de discusión, las cuales son:
- Poca coordinación.
 - Falta de proyectos que promuevan la atención a la diversidad.
 - Mucho individualismo.
 - Falta de trabajo.
 - Falta de colaboración.
 - Poco sacrificio.
 - Falta de trabajo en equipo.
 - Falta de instrumentos reflexivos.
 - Imposición.

- Aprendizaje práctico (Resolución de 19 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados en el procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, convocado por Resolución de 14 de abril de 2014): Para el correcto desempeño de sus funciones, el profesor tutor asistirá, al menos, a dos sesiones de clase mensuales de las que imparta el funcionario en prácticas y le orientará en todo lo que le presente dificultad o requiera una atención especial."

Esta es la única referencia que se realiza al aprendizaje cooperativo en el proceso de prácticas de un profesor de dicha etapa: Asistir a dos sesiones de clase mensuales, como ya comentamos en el apartado de resultados. Bajo este apartado se han analizado las siguientes causas:

- Poco aprendizaje práctico.
 - Poca reflexión de la propia práctica.
 - Falta de variedad de recursos.
 - Falta de trabajo en el ámbito social.
- Equipo Directivo (Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria): En el mismo Real Decreto se establecen las funciones del equipo directivo y se especifican al igual las funciones de cada uno de los miembros del órgano unipersonal de gobierno en su capítulo III de los centros de secundaria y en los artículos 25, 30 y 33 se establecen las competencias del director y el jefe de estudios de los mismos centros entre las que se encuentran aquellas que tienen relación con la organización docente (en donde se incluye el horario de los profesores que da pie a la coordinación de los mismos) así como los agrupamientos de los alumnos, los recursos

personales y la evaluación de los centros. Es por ello que se entiende que las causas que discriminan los grupos de discusión, en relación a estas cuestiones, son competencia directa de los equipos directivos de cada centro de secundaria. Por último, se cree adecuado, analizar desde esta perspectiva las siguientes causas que ofrecieron los integrantes de los grupos de discusión, las cuales fueron:

- Tener en cuenta la organización docente (número de alumnos, agrupamientos, desdobles).
- Falta de recursos personales.
- Carencia de evaluación externa.
- A.c.n.e.e.s. demasiado tiempo en sus aulas de apoyo.

Se puede considerar, finalmente, que queda demostrado, al igual que en el estudio realizado mediante los cuestionarios de centro y docentes, que no se implementan en grado alto medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid analizados en el presente estudio, lo que ha ofrecido determinar algunas causas y necesidades relacionadas con la misma falta de implementación.

En relación a los objetivos específicos, las conclusiones a las que se han llegado, gracias al análisis realizado, son las siguientes:

- Analizar el grado en el que los profesores/estudiantes consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva. Aludiendo a las respuestas otorgadas por los participantes en nuestros grupos de discusión en la categoría segunda, se concluye que ni los docentes, ni los estudiantes, ni el equipo directivo conocen el término educación inclusiva en un 92%, que entienden que la atención a la

diversidad (categoría tercera) es dedicación exclusiva de los profesores en un 42%, de programas de diversificación en un 25% y de las adaptaciones curriculares llevadas a cabo en un 25%. Determinando que las prácticas docentes excluyen (categoría octava) a los alumnos que presentan mayores dificultades en un 83%, se concluye, finalmente, que el grado en que los tres grupos de discusión entienden que el centro donde imparten docencia o realizan sus prácticas atiende a la diversidad de manera inclusiva en grado bajo.

- Estudiar el grado en que los docentes/estudiantes consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se atiende a la diversidad de manera inclusiva. En base a las respuestas ofrecidas (categoría octava) en que las prácticas docentes excluyen a los alumnos que manifiestan tener mayores dificultades en un 83%, se concluye que la contribución de los docentes para atender a la diversidad de manera inclusiva se posiciona en grado bajo.
- Indagar en el grado de actitud de los profesores/estudiantes hacia la atención a la diversidad de manera inclusiva. Tomando como referencia las respuestas ofrecida por los participantes en tres grupos de discusión en relación a la pregunta señalada para el objetivo anterior (categoría octava), relacionada con las prácticas excluyentes, se concluye que el grado de actitud de los profesores hacia la atención a la diversidad se posiciona en bajo.
- Valorar el grado de inserción activa del profesorado/alumnado en el centro. Otorgando importancia a la pregunta realizada a los tres grupos de discusión (categoría séptima) relacionada con que si son necesarias prácticas en atención a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid y sus respuestas en un 100% afirmativa, se concluye que el grado de inserción activa es bajo.
- Observar el grado en el que los participantes perciben que se deben producir cambios para que la atención a la diversidad mejore desde enfoques inclusivos. Gracias a las respuestas otorgadas a la categoría de análisis quinta y novena en relación a si es necesaria la formación o la reflexión sobre la práctica en atención a la diversidad de manera inclusiva

y sus respuestas, por un lado, hacia la formación en un 33% y la reflexión en un 100% y por otro, a las propuestas que son necesarias para mejorar la atención a la diversidad en cuanto a formación con un 50%, grupos de trabajo con un 50% y evaluaciones externas en un 50%, se concluye que el grado en que los participantes entienden que deben producirse cambios es medio-alto.

Verificación de conclusiones

Se deben seguir cuatro criterios que de veracidad en las conclusiones propuestas (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) según Suárez (2005):

Es necesario dar un paso más en el proceso: ¿Cómo verificar las conclusiones a las que se llega? ¿Cómo asegurarnos que son válidas y fiables? Trasladar los conceptos de validez y fiabilidad a las investigaciones de tipo cualitativo es algo complejo, pero es necesario hacerlo de cara a su credibilidad y rigor. (Suárez 2005, p. 122).

➤ **CREDIBILIDAD:**

Isomorfismo (igualdad en la forma) entre los datos de la investigación y la realidad del objeto de estudio. Con diferentes formas:

- **Autoanálisis y autorreflexión:** Verificar si los datos se ajustan a la realidad estudiada. Para ello se debe definir el por qué en la elección de las personas que integran los grupos y los colectivos elegidos y reflexionar entre sus realidades y los datos extraídos de nuestra investigación.
Se debe explicar la elección de las personas que integraron los grupos de discusión, para poder verificar, las conclusiones a las que se ha llegado, extraídas de los integrantes de los mismos grupos. Por ello, se hará referencia a cada grupo de forma individual y a su relación entre cada uno de ellos para enriquecer el proceso.

En la visión sobre qué profesionales integran un centro educativo, se tenía como principales actores a los docentes de educación secundaria, por entender que ellos podrían ofrecer las claves del por qué la atención a la diversidad parece estar en un proceso de estancamiento en dichos centros. Se piensa que los profesores, docentes de dicha etapa, habían sido estudiantes a su vez, que habían debido aprender de alguna forma las prácticas en relación a la atención a la diversidad, por lo que se entendió que al analizar únicamente a los profesores en activo no era lo suficientemente enriquecedor que debía ser. Por ese mismo motivo, y como la investigación no se proponía como un estudio longitudinal, se entendió que, la forma de visionar cómo habían aprendido esos profesores en activo, era acoger a otro grupo de discusión representado por estudiantes del máster en formación del profesorado, lo que les proporciona a dichos alumnos la capacitación pedagógica para impartir la docencia en los centros públicos de la Comunidad de Madrid, requisito indispensable para acceder al cuerpo de profesores de la etapa de secundaria en las oposiciones que se celebran cada dos años y que garantizan la selección del profesorado en los centros públicos. Este fue el principal motivo para realizar el segundo grupo de discusión en la investigación.

Al pensar en qué figuras garantizan que los centros funcionen en la práctica diariamente, se pensó en que los equipos directivos de los centros docentes estaban directamente relacionados con esta actividad y, que deberían conformar el tercer grupo de discusión, por entender que la visión de quienes rigen los centros educativos podrían dar soluciones que complementarían la visión docente y por este motivo conformamos el tercer grupo de discusión en la investigación.

Los objetivos en la investigación están relacionados con identificar, detectar y analizar además de proponer y por este motivo se creyó adecuado que, los mejores representantes, para dar solución a estos interrogantes, debían ser los profesores de ahora, los profesores del futuro y quienes tienen una visión más global de los centros educativos.

La idoneidad de los grupos, está avalada por ser tres grupos en centros diferentes, lo que hace heterogénea la muestra para identificar procesos problemáticos globales de los que podrían ser propios de un único centro educativo.

Más allá de esta estratificación de la muestra, el resto ha sido casual, los centros que han mostrado su disposición, para realizar los grupos, han sido los centros elegidos. Se debe aludir, para ser honestos en el proceso investigador, que ha resultado muy costoso encontrar participación en los centros educativos para este tipo de propuestas, los profesores, equipos directivos y alumnos de máster no consideran, en principio, interesante hacer este tipo de ejercicio docente, aunque al final de la experiencia, ofrezcan otra visión más positiva de la misma.

Por ello, se está convencido de que, los resultados hallados con respecto a los grupos de discusión, son resultados que atañen a cualquier centro educativo con las mismas características que los estudiados en la presente investigación (centros públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid). De haber realizado un proceso estratificado de centros y personas quizá se hubiera incurrido, sin ser conscientes de ello, en homogeneizar la muestra seleccionada. El proceso que se ha llevado a cabo demuestra que cualquier persona, que tenga los mismos medios, puede acometer los mismos grupos de otros centros y quizá hallar los mismos resultados.

También se debe añadir que, todos los centros públicos de la Comunidad de Madrid, precisamente para garantizar el no cometer agravios comparativos, están dotados de las mismas estructuras organizativas, tanto en personal docente como en recursos personales, aunque también sabemos que las diferencias de dichos centros se hacen más plausibles por la pericia de aquellos que los regentan.

Para la realización del juicio crítico, se ha contado con nuestros directores de tesis, los cuales avalan la credibilidad de los datos aportados.

Para aseverar, aún más, este proceso de credibilidad, se debe ceñir a la triangulación de datos que será aportada al final de la investigación, cuando el proceso esté definido en su totalidad.

✚ **Juicio crítico de compañeros**, realizado por los Directores de tesis, D. Antonio Monclús Estella y Dña. Carmen Sabán Vera.

✚ **La Triangulación** de datos que se ha aportado, relacionando el estudio de los grupos de discusión, con el realizado en base a los cuestionarios docentes y centro realizado en apartado anterior.

➤ TRASFERIBILIDAD:

Grado en el que los hallazgos del estudio se pueden aplicar a otro contexto y otros sujetos.

Para justificar el grado en el que los hallazgos se pueden aplicar a otro contexto y otros sujetos y poder justificar el grado de transferibilidad de la investigación, es preciso basarse en la organización de los centros públicos de educación secundaria obligatoria propuestos en el Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Todos los centros con las mismas características que los analizados en los grupos de discusión, en principio, deben su organización a la legislación en materia educativa vigente. Los recursos, la organización y los alumnos de un centro con estas características deben ser los mismos para todos. Lo que, cuestionablemente, se fusiona con que cada localidad es diferente, por lo que diferentes son sus alumnos y familias así como las personas que lo integran, por lo que la pericia de cada profesional que interviene en el mismo influye negativa o positivamente en su funcionamiento. Salvando estas cuestiones, se aludía antes a la organización de dichos centros resuelta, entre otros, en el real decreto anteriormente mencionado, el que discrimina la organización docente de los mismos. Es por ello que, se entiende que las estructuras, características criticadas por los integrantes de los grupos de discusión tales como las coordinaciones, el tiempo, las agrupaciones, los proyectos de los centros parten de unos requisitos comunes e invariables. De ahí, cada centro puede ir a más en

materia educativa, hasta lo que permita la administración, pero nunca a menos.

Por otro lado, la educación pública se define como integradora de todos y para todos, lo que indudablemente comprende un carácter que salvaguarda los agravios comparativos ante discriminación de alumnos y profesores, así como de recursos.

En mi función como jefa de estudios delegada en funciones en una SIES de la Comunidad de Madrid, conozco el proceso que garantiza la igualdad en todos los centros públicos, más allá de los proyectos específicos que cada centro pueda tener que salve las diferencias. Pero lo que, por otro lado es indudable, que la formación de los docentes, es la misma, la oposición igualmente y los requisitos de acceso también lo que concuerda con la homogeneidad de la muestra seleccionada.

Por otro lado, hablamos de centros en donde conviven personas, lo que indudablemente concuerda con un principio fundamental de diversidad y esto hace a la vez que cada centro sea diferente en sí mismo.

La función pública hace, en algunos casos, conocer a muchos profesionales de la educación, porque la movilidad del profesorado es otro de los principios comunes para todos y con las mismas oportunidades que se dan en la escuela pública. Esto hace, en muchos casos, que en los centros no permanezcan los mismos profesores año tras año, lo que incuestionablemente tiene sus ventajas e inconvenientes. En el aprovechamiento de estas ventajas, los docentes tenemos la posibilidad de conocer diferentes realidades por lo que nos cuentan aquellos compañeros con los que compartimos docencia y la situación, salvando las distancias, en relación a la atención a la diversidad, en la mayoría de centros, cambia poco. Estas cuestiones confirman nuestra experiencia de trabajo con colectivos similares y gracias a ellas, conseguimos motivarnos para realizar cambios en dicha atención con esta investigación.

La información del contexto y situación laboral se avala con el conocimiento desde la práctica de la investigadora (doctoranda), esto comprende no ser una investigadora al uso, puesto que ejerce su función en un centro al mismo tiempo que investiga los mismos, con sus consecuencias positivas y negativas. Es decir, la visión de la propia práctica en el día a día no sólo como profesora de pedagogía terapéutica, sino como jefa de estudios delegada, ejerciendo funciones de directora, deja una visión muy real del día a día de los centros educativos de secundaria, aunque por otro lado y siendo honestos con nuestro trabajo, el estar fagocitada por las situaciones diarias pudiera ser que hiciera perder la visión objetiva en ciertos contextos, por este motivo, argumentamos que el ejercer la doble función en un centro de las mismas características hace en sí mismo tener una visión particular y global de la etapa señalada.

Por otro lado, se recabaron datos de estudios internos de los centros en donde se recogía el funcionamiento de los mismos en relación a la atención a la diversidad en al menos dos de los tres centros seleccionados para nuestra investigación y las realidades de estos en materia de atención a la diversidad no eran muy favorecedoras del cuidado y respeto de los mismos, puesto que se encontró una interpretación de la legislación vigente sesgada y rellena de miedos e inquietudes docentes que comprometían la motivación y el trabajo con los alumnos que más dificultades tenían, por ello nuevamente, favoreció parte de la motivación de investigación en este campo y en esta etapa, puesto que se vio necesario que estas interpretaciones no se volvieran a dar en ningún centro educativo y de aquí el trabajo que se presenta para nuestra investigación.

- **Experiencia de trabajo** con colectivos en procesos similares.
- **Información sobre el contexto y situación** laboral.
- **Datos recabados de estudios internos.**

➤ DEPENDENCIA:

Grado de acuerdo entre los observadores, datos y procedimientos. La **repetición de resultados en investigaciones similares** con similares sujetos o similares contextos.

El grado de dependencia de la investigación propuesta se ha resumido en las respuestas de los tres grupos de discusión en contextos diferentes y en centros diferentes. El estudio realizado versaba en comprometer a las personas que se prestaron a realizar los grupos de discusión, y comparar las respuestas entre ellos. Al realizar esta comparativa, cada uno desde su perspectiva y cargo en el centro, se observaron las similitudes en relación a la atención a la diversidad, que son aquellas que se han expuesto a lo largo de este proceso metodológico. Por ello, se entiende que, la dependencia de cargo y de contexto no diferencia la esencia en lo que se piensa sobre cómo se atiende a los alumnos que presentan mayores dificultades en educación secundaria obligatoria y en los avances que se deben fraguar, para que dicha atención mejore, llegando a realizar las conclusiones en el presente estudio.

➤ CONFIRMABILIDAD:

En qué medida se tienen garantías de que los descubrimientos o hallazgos no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectiva del investigador.

- Puesto que se ha aludido, anteriormente, a que la investigadora está directamente relacionada con el área investigada, se ha querido mantener unas garantías de que los hallazgos realizados no están sesgados por las motivaciones, intereses y perspectiva de la misma. Para ello, se ha utilizado una herramienta de trabajo de confirmabilidad de hallazgos descubiertos en el proceso investigador. El objetivo de los instrumentos ha sido, la valoración por una persona externa a la investigación de los hallazgos encontrado tras la interpretación de las transcripciones de los grupos de discusión. Para dicho juicio crítico, se ha seleccionado a una maestra de la especialidad de pedagogía terapéutica, funcionario de

carrera, que ejerce sus funciones en un instituto público de la Comunidad de Madrid. La elección de esta persona, ha estado basada en dos criterios fundamentales:

- 1º. La especialidad docente: Se ha elegido a una maestra conocedora de las prácticas en relación a la atención a la diversidad, de ahí la idoneidad de ser maestra de pedagogía terapéutica.
- 2º. La experiencia docente: Era deseable que dicha persona estuviera relacionada con el mismo campo y en el mismo contexto que la investigación propuesta, para que las respuestas de los grupos de discusión estuvieran lo menos descontextualizadas posible.

Por todo ello se crearon dos instrumentos de confirmabilidad que se pasan a detallar a continuación:

- Instrumento de confirmabilidad cualitativo: Se ha utilizado una escala de valoración tipo Likert con puntuaciones de 1 a 4, en donde 1 ha sido el mínimo acuerdo y 4 el máximo acuerdo con los hallazgos encontrados, evitando así el término medio para favorecer la tendencia a uno u otro extremo. El objetivo de esta herramienta ha sido la valoración de los datos cualitativos, es decir, las valoraciones que cada miembro de los grupos de discusión han realizado conforme a las categorías seleccionadas en el proceso.
- Instrumento de confirmabilidad cuantitativo: Se ha utilizado otra escala de valoración tipo Likert con puntuaciones de 1 a 4, en donde 1 fue el mínimo acuerdo y 4 el máximo acuerdo, evitando, así, el término medio para favorecer la tendencia a uno u otro extremo, como en el instrumento cualitativo. El objetivo de esta herramienta ha sido la valoración de los datos cuantitativos, es decir, de las respuestas y posteriores porcentajes extraídos de las categorías analizadas en la investigación.

TABLA 212. CRITERIO DE CONFIRMABILIDAD POR PERSONA EXTERNA A LA INVESTIGACIÓN

CATEGORÍAS		ESCALA DE VALORACIÓN (1 mínimo acuerdo 4 máximo acuerdo)			
		CONCLUSIONES			
1. CONOCIMIENTOS PREVIOS	A.D.	I Individualidades			X
		I Sistema Educativo da respuesta			X
		I Para todos los alumnos			X
		I Desventajas sociales intelectuales			X
		I Ajustar ritmos a necesidades			
		I Todos los alumnos son diferentes			X
		I Acercar aprendizaje a cada alumno			X
		I Aprovechar el potencial de cada alumno			X
		I Integrar la educación			X
		I Diversificar			X
	E.I.	I Centros de educación especial			X
		I Concepto moderno			X
		I Capacidad económica			X
		I Ámbito escolar, social y educativo			X
		I Integrar al alumno en el aula			X
2. RECURSOS EN I.E.S.					
3. PROYECTO INCLUSIVO					
4. PREFERENCIA FORMATIVA					
5. ORGANIZACIÓN DOCENTE					
6. PRÁCTICA					
7. EXCLUSIÓN					
8. PROPUESTAS					

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

TABLA 213. CRITERIO DE CONFIRMABILIDAD POR PERSONA EXTERNA A LA INVESTIGACIÓN II

	PREGUNTA 1		PREGUNTA 2		PREGUNTA 3									PREGUNTA 4			PREGUNTA 5		PREGUNTA 6			PREGUNTA 7		PREGUNTA 8		PREGUNTA 9			ESCALA VALORACIÓN						
	ATENCIÓN INDIVIDUAL	ATENCIÓN ACNEES ...	SABE	NO SABE	PAD	D.O.	ACIS	PTS. AL	ORIENTADOR	DIVERSIFICACIÓN	GRUPOS	PROFESORES	OTROS PROGRAMAS	OBSERVACIONES	SI	NO	OBSERVACIONES	FORMACIÓN	REFLEXIÓN	SI	NO	OBSERVACIONES	SI	NO	SI	NO	FORMACIÓN	GRUP. TRABAJO	EVALUACIÓN	1	2	3	4		
EQUIPO DIRECTIVO																																			
S1.	X	X		X	X	X		X		X	X			CUBRIR EXPEDIENTE	X		LOS PROFESORES NO QUERRIAN	X	X	X					X		X			X					X
S2.	X			X				X	X			X		FALTA COOLABORACIÓN	X		CADA UNO TRABAJA POR SU LADO	X	X	X				X		X			X					X	
S3.	X			X	X									EXIJE MÁS TRABAJO	X			X	X	X				X		X			X				X		
PROFESORES SECUNDARIA																																			
S1	X	X		X			X					X			X		COMO EL QUE TENEMOS		X	X				X		X			X					X	
S2	X	X		X			X					X			X		COMO EL QUE TENEMOS		X	X				FALTA COORDIANCIÓN DEPARTAMEN	X		X			X				X	
S3	X	X	X									X			X		COMO EL QUE TENEMOS		X	X				FALTA COORDINACIÓN FAMILIAS	X		X			X				X	
ALUMNOS EN PRÁCTICAS DE DIFERENTES MASTER																																			
S1	X			X						X					X				X	X				X			X	X		X				X	
S2	X			X											X				X	X				X		X		X					X		
S3	X			X											X		YO NO HE VISTO NADA		X	X				X		X		X					X		
S4	X			X								X			X				X	X				X		X		X					X		
S5	X			X						X					X				X	X				X			X		X				X		
S6	X	X		X			X								X			X	X	X				X		X		X					X		
TOTAL	12	5	1	11	2	1	3	2	1	3	1	5	0		12	0		4	12	12	0			12	0	10	2	6	6	6					

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Las conclusiones extraídas, de las dos herramientas de trabajo confirman que los hallazgos extraídos del análisis en relación a las respuestas halladas en los grupos de discusión, se adhieren a la realidad de forma adecuada. En dichas escalas de valoración, la puntuación más baja ha sido 3, encontrándose casi todas ellas en puntuaciones de 4 máximo acuerdo. Las puntuaciones analizadas como 3, han sido aquellas que por transcripción no se han observado, asentimientos u otras cuestiones de carácter visual que no son observables en papel o en audio.

- **Utilizar dos instrumentos de trabajo**, escala de valoración de 1 a 4 (evitando el término medio para favorecer la tendencia a uno u otro extremo) **por una persona externa al estudio** pero relacionada en la teoría y práctica con el campo del mismo.

Se finaliza este apartado citando a Slee (2012, p. 70-71) por coincidir en el objetivo de la búsqueda hallada en la investigación a través de las herramientas destacas: “con demasiada frecuencia, las teorías de la educación inclusiva comienzan con consideraciones técnicas de los medios para llegar a la inclusión. La educación inclusiva se reduce así a una lista de políticas, estrategias y recursos”.

Por este motivo, desde el presente trabajo de investigación, no se ha querido aportar una solución tajante a la cuestión de la atención a la diversidad en la etapa de secundaria en la Comunidad de Madrid, siendo conscientes de las cuestiones que frenan o impiden que la misma se desarrolle de manera plena, estaremos preparados para afrontarlas y reconducir las situaciones que nos han abocado a las mismas, seguimos citando a Slee (2012, p. 71): “El primer requisito consiste en establecer nuestros objetivos y aspiraciones. La educación inclusiva comienza con el

reconocimiento de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión”.

El objetivos ha estado presentes a lo largo del presente trabajo, realizándolos de manera fructífera e identificando aquellas cuestiones que hacen de la atención a la diversidad en secundaria una causa de exclusión académica y futura exclusión social.

De la investigación basada en los tres grupos de discusión, dispuestos en este apartado de la investigación, se concluye que, las necesidades analizadas a través de las respuestas que ofrecieron docentes, equipos directivos y alumnos de prácticas del máster de secundaria (capacitación docente), se materializan en:

- Formación en relación a la Atención a la Diversidad por parte de los docentes en activos y de los futuros docentes.
- Realización de proyectos propios (no obligados para cubrir expediente):
 - Realización de un proyecto inclusivo propio en sus centros.
 - Aprendizaje basado en la experiencia y mayor reflexión de la práctica docente.
 - Coordinarse más. Aprendizaje entre profesores. Mayor sacrificio.
 - Prácticas en Atención a la Diversidad.
 - Realización de protocolo/proyecto que implique menos alumnos en clase y preparación del profesorado para atender a los a.c.n.e.e.s.
 - Proyecto incentivado por el Equipo directivo hacia los profesores con formación, reflexión y práctica para que los a.c.n.e.e.s. salgan fuera de clase en menos ocasiones y que esté evaluado externamente.

Los mismos grupos de discusión, gracias nuevamente a sus respuestas, y al análisis que se realizó de las mismas, ofrecieron en conclusión las causas fundamentales por las que consideran que no se implementan medidas de

atención a la diversidad inclusivas en educación secundaria, las cuales se materializan en las siguientes:

- Poca formación pedagógica.
- Poco aprendizaje práctico.
- Poca reflexión de la propia práctica.
- Falta de variedad de recursos.
- Falta de trabajo en el ámbito social.
- Falta de método.
- Carencia de formación conjunta.
- Carencia de cursos formativos que integren teoría y práctica
- Poca coordinación.
- Falta de proyectos que promuevan la atención a la diversidad.
- Mucho individualismo.
- Falta de trabajo.
- Falta de colaboración.
- Poco sacrificio.
- Falta de trabajo en equipo.
- Falta de instrumentos reflexivos.
- Imposición.
- Poco aprendizaje práctico.
- Poca reflexión de la propia práctica.
- Falta de variedad de recursos.
- Falta de trabajo en el ámbito social.
- Tener en cuenta la organización docente (número de alumnos, agrupamientos, desdobles).
- Falta de recursos personales.
- Carencia de evaluación externa.

- Alumnos con necesidades educativas especiales demasiado tiempo en sus aulas de apoyo.

Por lo tanto se concluye, igualmente, en relación al grado en que los participantes conciben que se atiende a la diversidad de manera inclusiva en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, gracias a las respuestas otorgadas en dichos grupos, que:

- El grado en el que los profesores/estudiantes consideran que el centro donde imparten docencia atiende a la diversidad de manera inclusiva es bajo.
- Estudiar el grado en que los docentes/estudiantes consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se atiende a la diversidad de manera inclusiva es bajo.
- El grado de actitud de los profesores/estudiantes hacia la atención a la diversidad de manera inclusiva es bajo.
- El grado de inserción activa del profesorado/alumnado en el centro es bajo.
- El grado en el que los participantes perciben que se deben producir cambios para que la atención a la diversidad mejore desde enfoques inclusivos es medio-alto.

3. Apartado C: Tercera etapa. La observación



Para desarrollar cambios profundos en la atención a la diversidad se debe propiciar un clima de confianza. Es necesario que los cambios se analicen como necesidades del centro, que se invierta el tiempo necesario en implementarlo promoviendo la reflexión en el proceso, lo que generará cambios en las percepciones de la atención a la diversidad en la metodología, formación y organización de alumnos y profesores implicando la apertura hacia nuevas vías de canalización, interpretación y aceptación de realidades.

Las conclusiones procedentes de la observación participante, derivada de la implementación del proyecto piloto de atención a la diversidad en un centro de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid, conducen a entender que para que se puedan desarrollar cambios profundos en la atención a la diversidad que reciben los estudiante en una institución educativa, los docentes deben sentirse en un clima de confianza, en donde los juicios de valor, derivados de la experiencia, conformen crecimiento profesional y crítica constructiva. La obligación o imposición de cambios a nivel institucional, no implica sino el rechazo de los docentes a dichos cambios, por no entender que el proceso llevado a cabo se les presenta como necesidad, en primer lugar, de la institución educativa y en segundo lugar, de ellos mismos como docentes.

Al llevar a cabo una forma diferente de concebir la atención a la diversidad en la etapa señalada, los docentes y los alumnos necesitan tiempo para asimilar dichos cambios. Para poder llevar a cabo una observación que permita delimitar la situación de partida, no solo para la presente investigación sino también para los centros educativos, se necesita un proceso de sensibilización y reflexión que

determine, la forma particular, en la que se requiere el cambio. El convencimiento de que dicho cambio es necesario, necesita de un análisis más práctico que teórico, en donde los docentes con ayuda de los discentes, entienden que las estructuras organizativas, de la etapa señalada, pueden variar en función de perspectivas novedosas amparadas por argumentaciones solventes.

En la medida que se llevan a cabo propuestas diferentes, en los centros señalados, los docentes empiezan a cuestionar su metodología, su formación y la organización general del centro en donde imparten docencia.

El hecho de que se implementen proyectos de investigación-acción, con participación-acción de las personas implicadas en el proceso educativo, implica la apertura a nuevas vías de canalización, interpretación y aceptación de realidades más amplias de las de un centro, realidades que se presentan en la novedad que se manifiesta, en el caso de la investigación, en retomar el tema de la educación inclusiva como propuesta práctica y real dentro de una institución educativa, amplía el enfoque de los docentes con la repercusión para los alumnos.

4.3. CONCLUSIONES EN RELACIÓN AL EJE TERCERO DE LA INVESTIGACIÓN: PLANO PRÁCTICO. Propuesta



La implementación del modelo: Aula Compartida en la etapa de educación secundaria ha determinado las siguientes conclusiones:

- La implementación de medidas inclusivas de atención a la diversidad de manera inclusiva, en educación secundaria, favorece una mejora de los resultados académicos de los alumnos.
- Dicha implementación es percibida por los alumnos y profesores participantes de manera positiva.
- Cuando un profesor empieza a prestar atención a las actividades de otro profesor, y viceversa, es más probable que lleguen a participar conjuntamente en esa actividad. Por lo tanto las relaciones de observación llegan a convertirse en relaciones de actividad conjunta.
- Cuando un alumno que presenta necesidades educativas especiales comparte más tiempo en su aula de referencia con medidas de atención a la diversidad, inclusivas, los resultados mejoran al igual que su satisfacción.
- “Las modificaciones realizadas en el microsistema de los alumnos con necesidades educativas especiales influyen en su microsistema, macrosistema y exosistema”.
- “Las transiciones ecológicas que se producen cuando la posición de los alumnos con mayores dificultades en su microsistema se modifica de manera más inclusiva hacía su mesosistema ocasionan una mejora en sus resultados académicos”.
- “Cuando se modifican los microsistemas de los docentes que atienden a la diversidad de manera inclusiva se produce un enriquecimiento docente, lo que ocasiona prácticas docentes inclusivas”.

Propuesta de intervención: Modelo Aula Compartida

Se realizará una exposición de conclusiones determinadas, en relación a la organización de la investigación, en tres apartados:

- Conclusiones extraídas de los resultados cuantitativos.
- Conclusiones extraídas de los resultados cualitativos.
- Conclusiones generales extraídas de ambos resultados.

4.3.1. Conclusiones extraídas de los resultados cuantitativos.

Realizado el análisis, en relación a los resultados académicos de dos cursos escolares de los mismos participante (selección de la muestra), durante dos años consecutivos, implementando para el segundo curso de los mismos (2014-2015), medidas de atención a la diversidad inclusivas, a través del modelo de Aula Compartida, observando que los alumnos obtuvieron mejores resultados en el curso de 2º de educación secundaria, aplicando dichas medidas, que en el 1º de la misma etapa, sin aplicación de las mismas, y teniendo en cuenta que las dificultades que se encuentran los alumnos del segundo curso de dicha etapa son mayores, no solo académicamente sino de motivación, para seguir estudiando en dicha etapa (debemos tener en cuenta que los resultados académicos en todas la Direcciones de Área Territoriales de la Comunidad de Madrid para el curso de 2º de educación secundaria obligatoria a nivel de resultados académicos son muy negativos, puesto que dicha etapa es obligatoria hasta este curso, al menos, 16 años), el porcentaje de alumnos con calificaciones negativas en el centro donde se aplicó la medida de atención a la diversidad inclusiva fueron menores, en el curso de 2º de la etapa de secundaria, que en el curso de 1º de la misma etapa.

Por otro lado, en una visión más particular, sí observamos los resultados de los alumnos con mayores dificultades en los mismos cursos

anteriormente descritos, se concluye que los resultados académicos fueron mejores en la aplicación de dichas medidas de atención a la diversidad inclusivas, que sin ellas, en cursos anteriores.

Por los resultados hallados, gracias a la utilización del programa SPSS. V.15 y Microsoft Excel 2013 y la interpretación, que de los mismos se ha realizado, se concluye que:

Los alumnos experimentaron unos resultados académicos, en la materia de lengua castellana y literatura en 1º de educación secundaria obligatoria (curso 2013-2014), menores ($M= 4.96$, $SE= 1.41$), antes de recibir medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva, que después de la misma ($M= 5.41$, $SE= 1,42$ $t(45)= -2,37$, $p<.05(0.23)$, $r= .33$), el curso siguiente en 2º de educación secundaria obligatoria (curso 2014-2015).

Por lo tanto se puede concluir que:

La implementación de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva, en educación secundaria obligatoria, favorece una mejora en los resultados académicos de los alumnos.

4.3.2. Conclusiones extraídas de los resultados cualitativos.

- En relación al cuestionario de satisfacción de los alumnos:

Gracias al análisis realizado, a través de las respuestas que los alumnos participantes en dicho proyecto facilitaron a cuestiones relativas al funcionamiento de la experiencia tanto, por un lado organizativas, como por otro de satisfacción personal, los alumnos reflejaron obtener una media de todas las respuestas de un 4,25. Sí se tiene en cuenta que el máximo

de acuerdo para las mismas era de un 5, con la opción de “siempre”, los alumnos reflejan unos resultados superiores a la opción 4 “casi siempre”.

Por lo que se puede concluir finalmente que, la implementación de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva es percibida por los alumnos participantes, en el proyecto que las aplica, de manera positiva.

- En relación al cuestionario de valoración de los docentes implicados en el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro.

Se deben ofrecer una conclusiones que razonen el proceso seguido en la valoración de los docentes que, aplicando los conocimientos en base a los estudios realizados, a lo largo de la presente tesis doctoral, sobre las necesidades que los docentes consideraban en relación a la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria, se realizó el cuestionario de valoración docente en base a las mismas necesidades ofrecidas a lo largo del cuestionario docente y de equipo directivo analizado en el capítulo IV, sección primera en el curso 2013-2014 (investigación basada en cuestionarios docentes y equipos directivos), de las mismas se extrajeron una serie de necesidades expuestas en este apartado, en la delimitación del problema que se plantea para la realización de dicho proyecto. El cuestionario, por tanto, ofrecido para valorar el mismo, estaba organizado en base a las necesidades, que de forma general, se observaron en los estudios anteriores y el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro elegido para la aplicación del mismo, fueron recogidas esas necesidades con la intención de, encontrar una solución en la práctica, que hiciera mejorar la atención a la diversidad de una forma inclusiva.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la valoración ofrecida por los docentes sobre dichas cuestiones, los participantes (docentes) en el proyecto valoraron, en relación a las siguientes necesidades, si dicho proyecto era beneficioso para dar una solución a las siguientes:

- Formación.
- Cambios.
- Coordinación, trabajo en equipo.
- Mayor atención a los alumnos con mayores dificultades.
- Participación docente.
- Aclaración de la legislación en materia de atención a la diversidad.
- Reflexión sobre la propia práctica.
- Experiencias directas y concretas.
- Grupos de trabajo.
- Falta de recursos.
- Organización docente.
- Necesidad de proyecto que atiendan a la diversidad.

Analizando que las respuestas, a cómo el modelo aplicado en el centro elegido ha sido realizado para solventar estas necesidades, los docentes consideran que, gracias a la propuesta formativa llevada a cabo a través de la aplicación del modelo de atención a la diversidad de manera inclusiva, se ha generado un grupo de trabajo, fuera del horario lectivo, y unas coordinaciones docentes, dentro de su horario lectivo, que les ha permitido aumentar la coordinación entre ellos, formarse en cuestiones de interés para atender a la diversidad de manera inclusiva y después llevarla a la práctica, lo que ha generado una coherencia entre teoría y práctica haciendo de la formación una estrategia muy útil. Se ha generado mayor y mejor trabajo en equipo, al realizar una organización que permitiera que todos los alumnos estuvieran el mayor tiempo posible en el aula de referencia, con ayuda de profesoras especialista, compartiendo dicha actividad entre dos docentes, lo que permitió una reflexión sobre la propia práctica. El equipo directivo participó, desde el inicio, en la consideración

de los agrupamientos y reuniones para que el horario favoreciera dicho proyecto, lo que expresan, como se ha recogido literalmente, con las respuestas analizadas.

Gracias, igualmente, a la realización del análisis elaborado por las respuestas de los docentes ofrecidas para la valoración del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva, se puede concluir que, por la media en las respuestas ofrecidas por los profesores a las preguntas cerradas, sabiendo que el mayor grado de acuerdo concedido a la misma fue de un 5 con la opción de “siempre”, los docentes obtuvieron una media de 4,75.

Por lo tanto teniendo en cuenta que la opción 4 fue categorizada como “casi siempre”, se puede llegar a concluir que *los docentes valoran la implicación e implementación del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva materializado en el modelo de Aula Compartida, en la etapa de secundaria y en la materia de lengua castellana y literatura, con un grado de aceptación muy alto, rozando el total acuerdo en el mismo.*

4.4. Conclusiones generales extraídas de ambos resultados.

Realizando un análisis final, de conclusiones extraídas de la aplicación del proyecto realizado, se deben recordar los objetivos planteados para la realización de esta investigación.

Como objetivo general, se planteó:

Determinar un modelo de organización docente, basado en necesidades y causas (de nuestra investigación), para los centros de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid que mejore las relaciones y resultados académicos de los alumnos.

Para llegar a determinar el mismo, se dispuso el análisis de los resultados académicos, como objetivos específicos, de todos los alumnos en

la aplicación del proyecto y en la ausencia del mismo, así como valorar el grado de satisfacción de los participantes.

Los objetivos se han visto materializados en la aplicación del proyecto llevado a cabo. Para determinar un modelo de organización docente basado en las necesidades y causas determinadas con anterioridad, no se ha tenido la necesidad de invertir económicamente en mayores recursos, que de los que puede disponer cualquier centro público de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. El proyecto se ha visto efectivo por la implicación docente y la organización coherente en base a planteamientos ecológicos e inclusivos que, llevarán a determinar, la mejor disposición del alumnado y del profesorado para atender a la diversidad en una materia concreta.

Dispuesto todo el análisis académico, se llega a la conclusión de mejorar no solo cuestiones organizativas, sino formativas, de valores y principios y, en la confluencia de todas ellas, se han visto beneficiados los resultados académicos.

La hipótesis de partida fue:

La implementación de medidas de atención a la diversidad de manera inclusiva, en educación secundaria obligatoria, favorece una mejora en los resultados académicos de los alumnos y en las relaciones de los profesores que se implican en ellas.

Y las secundarias fueron:

Cuando un profesor empieza a prestar atención a las actividades de otro profesor, y viceversa, es más probable que lleguen a participar conjuntamente en esa actividad. Por lo tanto las relaciones de observación llegan a convertirse en relaciones de actividad conjunta.

Cuando un alumno que presenta necesidades educativas especiales comparte más tiempo en su aula de referencia con medidas de atención a la diversidad, inclusivas, los resultados mejoran al igual que su satisfacción.

Se entienden satisfechas todas ellas, en la medida que se pueden, por las respuestas ofrecidas por los participantes y por los resultados obtenidos de la aplicación del proyecto en el impacto de sus resultados académicos, observar los resultados hallados.

Otros planteamientos que se observan, al inicio de la investigación, gracias a la teoría de Bronfenbrenner, U. (1987) y los que motivaron la realización de cambios en los entornos de los alumnos fueron:

“Las modificaciones realizadas en el microsistema de los alumnos con necesidades educativas especiales influyen en su microsistema, macrosistema y exosistema”.

“Las transiciones ecológicas que se producen cuando la posición de los alumnos con mayores dificultades en su microsistema se modifica de manera más inclusiva hacia su mesosistema ocasionan una mejora en sus resultados académicos”.

“Cuando se modifican los microsistemas de los docentes que atienden a la diversidad de manera inclusiva se produce un enriquecimiento docente, lo que ocasiona prácticas docentes inclusivas”.

Gracias a los cambios organizativos realizados, al plantear el proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva en el centro de educación secundaria elegido, se concluye que, modificando los sistemas que rodean a los alumnos con mayores dificultades y a los profesores que trabajan con ellos, realizando por lo tanto, una organización de los mismos con mayor grado de inclusividad, esto se traduce en un impacto positivo en los alumnos y en los profesores, con la consecuencia de una valoración más positiva en las calificaciones académicas de los alumnos, así como en la satisfacción personal de cada participante, siendo esta última condición la resolución a la pregunta que encabezó este apartado ¿Por qué atender a la diversidad desde un enfoque ecológico?

La intención final del proyecto llevado a cabo es expresada en palabras de Slee (2012, p. 31), con acierto: “(...), hace falta un análisis nuevo que nos invite a trascender las luchas entre lo especial y lo ordinario, dado que ninguna de las dos situaciones se está desarrollando muy bien”. Hay evidencias que llevan a determinar que, cuando la participación de un centro educativo aúna sus esfuerzos, en proyectos que hagan que las diferencias entre alumnos y docentes se conciban como una oportunidad de aprendizaje y mejora en lugar de como un lastre existente y asumido, no solo se mejoran condiciones organizativas y formativas sino que se asumen principios y valores olvidados, o no llevados a la práctica, por miedos e inseguridades.

El valor principal que se tienen, en los centros educativos, son los alumnos, todos los alumnos, cuando los docentes asumen el reto de atender a la diversidad de los estudiantes que más lo necesitan, asumen, de igual manera, afrontar el reto de que todos los estudiantes necesitan ayudan.

4.4. CONCLUSIONES FINALES

Se pretende llegar a realizar conclusiones finales que, favorezcan la triangulación de resultados de una forma más comprensible y coherente con el planteamiento elegido, por lo tanto se valorará si se han cumplido los ejes fundamentales de la presente investigación, pormenorizando cada uno de ellos, para finalmente realizar, en dicha convergencia una triangulación de los mismos que haga sintetizar las conclusiones finales.

Para ello, será recordado, que los objetivos generales fueron:

1. Analizar las necesidades y causas en relación a la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.
2. Realizar una propuesta de un modelo de organización docente que mejore esa atención en la Comunidad de Madrid.

Se llega a la conclusión de, haber realizado cada uno de ellos, determinando por un lado necesidades y causas, en relación al tema propuesto, convirtiéndolas en una propuesta de organización docente implementada, en la práctica en un centro de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.

Por otro lado, los objetivos específicos se organizaban de la siguiente manera:

- **Objetivos Específicos:**

Eje Fundamental I: Análisis (Plano teórico).

3. Realizar un análisis histórico que nos permita tener una visión global de la Atención a la Diversidad.
4. Realizar un análisis legislativo en profundidad sobre la Atención a la Diversidad en nuestro Sistema Educativo al que añadamos uno específico de la Comunidad de Madrid.

5. Realizar un análisis conceptual sobre los términos más actuales en relación a la Atención a la Diversidad.

Se consideran satisfechos los objetivos 3, 4 y 5 en relación a la primera parte de la investigación, en el análisis histórico-evolutivo de la educación especial desde la antigüedad hasta la edad contemporánea, en el análisis legislativo sobre la educación especial y en el estado de la cuestión sobre el tema investigado.

Durante el desarrollo de este objetivo sobre la historia de la educación especial, desde su contexto y concepto, se debe reflexionar sobre los cambios que se han ido fraguando a lo largo de este tiempo. Se ha abordado este análisis desde tiempos pretéritos (988 a. C), hasta la actualidad por entender que todo proceso necesita un análisis y una reflexión, lo más completo posible, para poder avanzar sobre el mismo. La finalidad ha sido, continuar aportando nuevas perspectivas al concepto de la educación especial (atención a la diversidad), específicamente a los sujetos que la componen en la educación formal y que ahora denominamos alumnos con necesidades educativas especiales. Se debe seguir avanzando en ésta línea, la historia nos lo impone, de nosotros depende que todas las personas tengan los mismos derechos y oportunidades, se deben ir solventando los problemas que se perciban para ir completando este proceso maravilloso de igualdad de oportunidades.

Se observa, en el análisis de la legislación en materia de educación que de una forma evidente, en lo que respecta a España, hay una progresión y paralelismo entre evolución histórica y legislativa, casi no se puede hablar de educación especial (atención a la diversidad), si no hacemos referencia a la legislación que se instauró o la que está instaurada en la actualidad. Se comprende que, desde la misma legislación, ya hay una segregación de las personas con discapacidad al entender que se contempla ya, en épocas

cercanas, a los alumnos que presentan discapacidad como epígrafes anexos a la presente ley general. No se tiene una concepción de las necesidades educativas especiales desde un enfoque global, nos referimos a que cualquier persona tiene y debe tener necesidades que le acontecen a él o ella por ser sujetos únicos e irrepetibles. El enfoque que se hace de las necesidades educativas especiales es un enfoque que distancia a estos alumnos del resto.

Hubiera sido deseable extraer conclusiones separadas y no paralelas a la evolución de la historia de la educación especial, visionando la legislación, pero la conclusión extraída sigue siendo clara, si las sociedades no son conscientes de la segregación que se realiza a las personas cuando se las denomina especiales (aunque lo sean), no se podrán romper barreras para que exista una normalización o para que, en otras palabras lo normal sea no serlo.

Se puede concluir añadiendo, centrados ya en la investigación, que el marco teórico ha proporcionado el sustento de la misma, ayudando a justificar el porqué del avance y fundamentar las bases de la investigación.

Cuando era analizado el concepto de Educación y Educación Inclusiva, se argumentaba que la Educación debía contener y contiene como principio la inclusividad, no como una cuestión diferenciada de la misma sino como un anexo indiscutible al que se debía atender siempre que se hablara de educación, atendiendo a todas las características que la definen y que fueron expuestas anteriormente.

Se debe, en los centros educativos, atender a la diversidad, como parte de un todo, pero con recursos, legislación y concienciación específica, intentando que los alumnos que presentan discapacidades no se sientan relegados a la exclusión por las mismas, pero atendiendo a que se sientan seguros de que se preservan sus derechos y se atiende a su problemática desde todos los terrenos, tanto el legislativo, como el social pasando por el educativo.

Los centros, necesitan información clara sobre todo lo que concierne a este alumnado y se necesita, también, un modelo de intervención dentro de los centros educativos que mejore la información y formación de los agentes que están en contacto con los alumnos y la coordinación de todo el centro educativo, para mejorar la calidad educativa y dar una respuesta eficaz, justa y válida a aquellos que la necesitan con especial atención. En palabras de Slee:

(...) la dificultad de los niños discapacitados para acceder a las aulas y después participar y tener éxito en el aprendizaje es reflejo de la naturaleza y gravedad de sus defectos personales. La discapacidad y la minusvalía no se teorizan adecuadamente como una cuestión social cuyo problema radical está en la estructura de la provisión educativa (Slee, 2012, p. 182).

Es fácil observar que el *éxito* de la educación con un alumno no se debería medir (por parte de los docente), en si alcanzan unos contenidos establecidos o no, sino en la funcionalidad de los contenidos aprendidos en los procedimientos que utilizamos para que estos alumnos interioricen dichos contenidos, pero es una cuestión indudable que el Sistema Educativo (español), adopta este requerimiento para el alumnado, y este alumnado lo sabe, es decir que si en cierta manera un alumno en E.S.O tiene un aprendizaje adaptado, que sus profesores saben y argumentan que es la mejor opción para el alumno, pero ello requiere no tener adquiridos todos los contenidos generales para dicha etapa, al final el mensaje que recibe este alumnado es el suspenso o la no promoción o la no titulación lo que para estos alumnos y sus familias se traduce en un fracaso.

Es por ello que, finalizando este apartado, se debe ser consciente de la existencia de una brecha en nuestro Sistema Educativo, una carencia, una falta de eficacia, una teorización mal entendida en nuestra sociedad, porque al fin y al cabo, como ha sido comentado anteriormente, se debe alertar y

saber que aún queda una fase de valor y eficacia que no se ha cubierto plenamente.

Ahora bien, el planteamiento de este apartado, era analizar el estado de la cuestión, encontrar precisamente cómo está la cuestión ahora, realizar una crítica constructiva de la misma, analizar la problemática existente, para detectar los problemas, definirlos, argumentarlos y plantear alternativas a los mismos. En el caso que nos acontece, la solución ideal excede esta investigación, no podemos dar una solución a un marco legislativo en la misma. Si podemos plantear el camino que no debemos seguir, o debemos abandonar para repensar en futuras vías que nos permitan hacer una sociedad más justa y eficaz.

Aun así, el Sistema Educativo, por el momento la legislación existente, es la que nos acontece. Por ello se debe realizar, dentro de los centros educativos, modelos de intervención que clarifiquen esta situación y que intente enfocar el aprendizaje de las personas con discapacidad desde un plano pedagógico, más humano, más eficaz, y más justo.

Se cree que este proyecto materializado en el modelo de Aula Compartida, es una responsabilidad de todos, y cuando se hace referencia a todos, estamos refiriendo a la sociedad, pero si la sociedad no está preparada aún para ello, desde el macro contexto, debemos pasar al micro contexto, la escuela, desde ella, los profesionales que la integran, deben replantear la cuestión de la atención a la diversidad no como un problema, que se diferencia de otros, sino como una oportunidad de aprendizaje de avance, que está al alcance de cualquier otra oportunidad que surja en el centro.

Para nosotros, los docentes, la crítica debe ser una práctica inmensamente instructiva, y es en ello, en lo hemos pesado para desarrollar los siguientes objetivos ¿Cómo convertir dicha crítica en un instrumento constructivo?

El planteamiento de Berrio y González (2005) nos aporta el resumen de nuestra intención en el desarrollo del primer objetivo de la presente investigación:

Lo bueno es que no se han quedado en la denuncia, en el *destruam*, que decía la máxima latina, sino que se atrevieron al *aedificabo*, a proponer y a construir.

Porque la crítica sola, la crítica sin propuesta alternativa, sin proyecto, sin acción, puede ser brillante, epatante, rigurosa y exacta. Pero, y aunque parezca lo contrario, la crítica sin propuesta alternativa no deja de ser lo fácil, lo timorato y lo alicorto" (Berrio y González, 2005, p. 307).

Eje Fundamental II: Necesidades y Causas (Plano Teórico y Práctico).

6. Analizar las causas de las necesidades en la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.
7. Determinar necesidades docentes en la Atención a la Diversidad.
8. Favorecer un proceso de reflexión docente en dicha etapa.
9. Ofrecer herramientas que detecten esa necesidad docente y que favorezca el proceso de cambio.

Se consideran resueltos los objetivos 6, 7, 8 y 9, llegando a establecer el análisis de determinadas causas y necesidades en torno a la atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Madrid gracias a los estudios realizados en la segunda parte de la presente investigación, con la realización de determinadas herramientas como han sido, cuestionario docentes y de equipos directivos, para analizar necesidades en relación al mismo tema tratado, y en los grupos de discusión representados por docentes, equipo directivo y alumnos del máster en educación secundaria de los centros elegidos para nuestro análisis. Con los resultados y conclusiones hallados, se determinan las mismas y se ofreció un proceso de reflexión docente brindando determinadas herramientas que facilitaron el proceso.

Las conclusiones que se extraen, de la planificación de estos objetivos y su posterior puesta en marcha, emanan de la pregunta, anteriormente expuesta: ¿Cómo convertir la crítica en un instrumento constructivo? Desde el interrogante planteado se alojaba la importancia de la opinión y las actitudes que el profesorado demostraba, en relación al tema ocupado en la investigación, era importante, por entender que, el punto de vista de los protagonistas del proceso podía llevar a seguir analizando en profundidad el porqué de esta atención, que necesita mejoras. En palabras de Slee (2012, p. 75) "... el lenguaje de las necesidades educativas especiales sirve para recordar al maestro ordinario, el maestro de los niños ordinarios, que puede aportar la mirada del niño excepcional". Este es el fin, para llegar a través de este objetivo y a su vez para este propósito se han elaborado las herramientas de trabajo, realizar de forma explícita una reflexión sobre la atención a la diversidad por parte del profesorado y equipo directivo, así como de los futuros profesores, que lleve al mismo a una sensibilización para una mejora en la atención a este alumnado.

Adoptar un modo de reflexión, para todo el profesorado que denote la necesidad en un área o ámbito educativo, basado en las conclusiones extraídas de los conceptos de Educación y Educación Inclusiva ha sido la pretensión desde el comienzo de la elaboración de la herramienta.

Finalmente, se entiende que la integridad del trabajo indica, entre otras, no perder de vista la crítica en aras de un avance en la práctica docente.

Eje Fundamental III: Cambio (Plano práctico).

10. Proponer un cambio organizativo en las estructuras inamovibles de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Se considera implementado el último objetivo de la investigación, con la puesta en práctica del proyecto de atención a la diversidad de manera inclusiva materializado en el modelo de Aula Compartida destinado a un centro de educación secundaria de la Comunidad de Madrid en un área específica lengua castellana y literatura y en la coordinación docente y formativa de dos departamentos, como han sido el departamento de orientación y el departamento de lengua castellana y literatura con la participación activa del equipo directivo en el mismo durante el curso escolar 2014-2015.

Desde la perspectiva de la investigación se entiende que, este último apartado, ha sido la confirmación de que los cambios en relación a la atención a la diversidad de manera inclusiva, son necesarios, no idílicos. Cuando se propuso la puesta en marcha de dicho proyecto en el centro específico, no se contaba con la total confianza de que el mismo pudiera denotar resultados tan positivos para los docentes, alumnos y el propio centro. La connotación de los resultados académicos y la satisfacción de todos los participantes en el misma, ha llevado al proyecto a la consideración, en el centro propuesto, de que mejorando un tema, que en principio parecía ocupación de unos pocos profesores y unos pocos alumnos, mejoramos una parte importante de la educación de muchos alumnos y la formación de varios profesores. Como enfatiza Jacobs (2014, pp. 17-19) sobre la necesidad de abandonar algunos mitos que configuran la visión decente: "Mito 1: Los buenos días del

pasado aún continúan. Mito 2: Estamos mejor si todos pensamos igual, y además, no demasiado. Mito 3: Un exceso de creatividad puede ser peligroso”.

La misión quedaba resuelta en la aplicación de la misma, tanto si hubiera denotado connotación positivas como negativas. Se ha aprendido de la experiencia y se sabe que aunque se fracase en intentos se puede fracasar mucho mejor en una siguiente ocasión.

Slee recuerda la importancia de seguir intentando avanzar aunque ello contribuya a un fracaso, puesto que de los mismos hay un aprendizaje que permitirá seguir fracasando para continuar aprendiendo:

Recordemos a Zizek para permitir cierto nivel de confusión antes de establecer la línea a través de la cual se nos ha revelado la historia: “... paradójicamente la memorable frase de BECKETT... después de fracasar, uno puede seguir delante y fracasar mejor, mientras que la indiferencia nos hunde cada vez más en la ciénaga del imbécil ser” (Slee, 2012, pp. 72-73).

Una vez recordados los objetivos marcados en la investigación, llevados a la práctica y satisfechos en la misma, será realizada una triangulación de las conclusiones halladas, en la misma, que determinen, el proceso llevado a cabo cobrando el sentido de la implementación de métodos cualitativos y cuantitativos en ella y considerando como resalta Flick (2004, p. 282) el propósito de dicha intención: “para obtener un conocimiento sobre el problema del estudio que sea más amplio que el que habría proporcionado un enfoque individual”.

El aporte de ambos métodos, converge en los resultados extraídos a lo largo de la presente tesis en sus diversos apartados, así se han hallado datos cuantitativos para apoyarse en datos cualitativos que hicieran enriquecer el proceso concluyente.

La convergencia de este mismo proceso, ofrece como resultado final los hallazgos realizados en un proceso reflexivo y meditado en el que cada paso acordado en la investigación en un cimiento del siguiente. Por

ello, en la sección I (correspondiente al eje primero de la investigación) se determina el estudio terminológico sobre los conceptos de educación y educación inclusiva, las categorías de análisis que determinaran las necesidades y causas del estudio sobre la atención a la diversidad de manera inclusiva. Gracias a la misma, se determinó en la sección II (correspondiente al eje segundo de la investigación) una serie de herramientas que coincidieron en causas y necesidades que se detallan a continuación:

GRAFICO 197. TRIANGULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

TRIANGULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN			
EJE II NECESIDADES Y CAUSAS			
CUESTIONARIO DOCENTE Y DE EQUIPO DIRECTIVO		GRUPOS DE DISCUSIÓN	
CAUSAS	NECESIDADES	CAUSAS	NECESIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Recursos personales Organización de centro Antigüedad del docente en el centro Especialidad docente 	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos específicos de atención a la diversidad de manera inclusiva. Implicación docente. Trabajo cooperativo docentes y discente. Legislación insuficiente. Adaptación de materiales. Valoración prácticas docente. Falta de coordinación en preparación de prácticas. Integración insuficiente para atender a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Formación pedagógica con aplicación en la práctica docente y con un proceso de reflexión conjunta. Recursos personales. Organización docente. Evaluación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> Formativas en atención a la diversidad de manera inclusiva. Realización de proyectos propios en atención a la diversidad de manera inclusiva. Mayor implicación docente y de equipo directivo.
Consecuencias: Grado de atención a la diversidad de manera inclusiva determinado en nuestra herramientas de trabajo por las respuestas a las preguntas de los participantes de la misma medio-bajo.			
EJE III PROYECTO, “AULA COMPARTIDA”, DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE MANERA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL MADRID-ESTE			
Propuesta: <ul style="list-style-type: none"> Analizar resultados académicos de todos los alumnos. Analizar resultados académicos de los alumnos con mayores dificultades. Analizar la satisfacción discente con la implementación del proyecto. Analizar la valoración docente con la implementación del proyecto. <p>La implementación de medidas inclusivas de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria favorece una mejora en los resultados académicos de los alumnos y de las relaciones en los profesores implicados por la colaboración en actividades de observación convertidas en actividades de colaboración conjunta revirtiendo en una mejora en la satisfacción discente y docente.</p>			
Prospectiva: <ul style="list-style-type: none"> El grado en que un profesor de educación secundaria obligatoria considera que el centro donde imparte docencia atiende a la diversidad está relacionado con el fomento de la inserción activa del docente y el cambio que el mismo asume en dicha atención. El grado en que un profesor de educación secundaria obligatoria utiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad está relacionado con actitud que el mismo tiene hacia dicha atención. 			

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La triangulación de los hallazgos encontrados, en relación a las necesidades y causas del tratamiento a la diversidad de manera inclusiva en educación secundaria, lleva a la determinación de encontrar causas relacionadas con la formación de los docentes determinadas por su especialización profesional, así como establecer que la organización a nivel de centro y profesores debe ser propicia para dicha atención al igual que los recursos personales destinados para la misma, así como otras causas relacionadas con la antigüedad de un profesor en el mismo centro o el seguimiento externo de que dichos procesos se gestionen de manera adecuada.

Por otro lado, las necesidades halladas están relacionadas con la realización de proyecto específicos de atención a la diversidad inclusiva, mayor implicación docente que lleve a una coordinación y trabajo en equipo mayor de la que se viene dando en donde la reflexión sobre la propia práctica sea importante así como la formación adecuada no tanto teórica sino llevada al aula encontrando que la integración, que plantea el sistema educativo, es insuficiente para atender a la diversidad de manera inclusiva.

Por todas ellas, necesidades y causas, se propone que los centros de educación secundaria deben invertir tiempo en repensar las estructuras organizativas que favorezcan dicha atención, por lo que en base a los hallazgos descritos se plantea, para un área concreta, un plan de atención a la diversidad de manera inclusiva en un centro de educación secundaria en donde se evalúan dichas necesidades, para determinar sí, por un lado los docentes que intervinieron en el mismo, consideran mejoradas las mismas, y por otro lado, asegurarnos que dicha implementación no empeora los resultados académicos de los alumnos ni su satisfacción escolar. En relación a los agrupamientos (profesores y

alumnos) que han conformado un nuevo modelo de atender a la diversidad de los estudiantes, con visión inclusiva, Jacobs (2014, p. 62) añade: “La forma de agruparse los profesores afecta obviamente a las personas con las que trabajan (...) pero también tiene repercusiones directas sobre los estudiantes”. Lo que nos hace impulsar el modelo de Aula Compartida planteado como una buena forma de facilitar cambios en educación secundaria obligatoria, Jacobs (2014, p. 62): “¿Qué ocurriría si nos reuniéramos estratégicamente con las personas más adecuadas para abordar un problema?”. La misión de la implementación de nuevos retos inclusivos, para atender a la diversidad de los estudiantes, pasa por abordar dicha cuestión, lo que se ha querido constatar en el presente trabajo, con éxito puesto que, no únicamente de los resultados obtenidos se ha valido dicha demostración, una cuestión muy valiosa en la implementación del modelo propuesto ha sido el conocer cómo han vivido el modelo, Aula Compartida los docentes y discente inmersos en el proceso, lo que ha ayudado a corroborar la sensación de éxito obtenido.

Realizado todo este proceso, en donde se ha servido de diversos instrumentos y diversos métodos para extraer la mayor información posible, se comprende que, desde la triangulación de todos ellos, se puede determinar un beneficio para dicho centro en la implementación dichas medidas, que hagan cuestionar los planteamientos, que hasta ahora, acontecen a la atención a la diversidad en los centros especificados, revirtiendo no solo en una mejora para los alumnos que presentan mayores dificultades sino para todos los alumnos y sus profesores.

Hemos llegado a tal punto en nuestra investigación, que se hacen necesarios planteamientos más personalizados en lo que respecta a las conclusiones finales. La determinación objetiva de una realidad, se hace complicada, cuando nosotros somos los que la observamos, sujetos, con nuestros planteamientos subjetivos. A lo largo de la presente investigación, se ha intentado extraer esa parte subjetiva gracias a los

métodos que hemos desarrollado, pero ahora, necesitamos volver a cuestionarnos qué ha supuesto lo investigado e implementar, en las conclusiones extraídas esa parte abandonada de sujetos pensantes, finalizado todo el proceso.

Por ello, queremos resaltar que nuestras etapas de la investigación han supuesto un enriquecimiento en la desaparición de la “venda que tapaba nuestra visión”, entendiendo que los docentes son menos sinceros en los cuestionarios que cuando se habla con ellos en persona. Ha sido agradable y esclarecedor descubrir cómo la realidad se abría ante nosotros, comparando las respuestas que por un lado nos ofrecían los docentes en los cuestionarios y por otro en las que nos ofrecieron los grupos de discusión, la observación o la implementación del modelo de Aula Compartida implementado.

Llegamos a determinar, por tanto, que como el Informe Coleman¹ ya determinó, en Estados Unidos, una cuestión era medir aptitudes y otra muy diferente medir aprendizajes. Las aptitudes parten del entorno social, mientras que el aprendizaje parte de las escuelas, de los entornos académicos. Así era definido en su momento, la diferencia explicada. Pero es cierto que el descubrimiento al que hemos llegado, que hace, del presente trabajo merecedor de tal esfuerzo, ha sido el de *en un plano meta cognitivo* entender que cuando las aptitudes cambian los aprendizajes también lo hacen, y cuando ratificamos que los aprendizajes han cambiado las actitudes también se ratifican fortaleciéndose.

En nuestro caso la intención final, más allá de conocer las necesidades y causas ha sido el plantear cómo poder mejorar que las

¹ Cumpliéndose 50 años desde la finalización del Informe Coleman (1966).

necesidades se minimicen y cómo poder cambiar las causas para que nos favorezcan, lo hemos realizado mediante la implementación del modelo propuesto y evaluado. Hemos entendido que cuando nos detenemos en cambiar nuestras aptitudes, como docentes, cambia el centro e indiscutiblemente cambia la manera de entender el sistema educativo español, lo adaptamos, le damos sentido propio, lo personalizamos, en definitiva lo acogemos como propio, en lugar de resultarnos extraño y por tanto de rechazo, le damos la oportunidad de hacerlo nuestro. Cuando estas aptitudes se modifican, cambian, mutan, porque no desaparecen pero si se matizan, empezamos a creer que podemos hacer algo diferente, nos sentimos apoyados y con la suficiente argumentación como para afrontar el cambio que planteamos, los alumnos cambian igualmente, lo que afecta a su aprendizaje de forma directa, quizá no tan directamente como hubiéramos deseado, pero una avance, es un avance, sin valorar en qué grado. Por lo tanto invertir en aptitudes favorece los aprendizajes, invertir en los docentes, favorece en los alumnos.

En alguna ocasión, recordamos que un profesor nos convino a intentar realizar generalizaciones, porque de no hacerlo, no podríamos aseverar nuestros hallazgos. Estamos convencidos de haberlo logrado, cuando en la elección de nuestra muestra seleccionamos a un centro cualquiera de la Comunidad de Madrid, que no destacaba por sus buenos resultados o por sus grandes proyectos, cuando no se nos ofreció, por parte de la administración competente, ayuda para disponer el modelo de Aula Compartida implementado en el centro y evaluado en la presente investigación. Por ello, estamos en el convencimiento de que el modelo, es de aplicación en cualquier centro de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. El único requisito, que consideramos indispensable para su implementación, es el trabajo en las aptitudes de la Comunidad Educativa. Si existiera necesidad de realizar dicho cambio, cualquier centro, de las características anteriormente señaladas, lo podría poner en práctica.

Marchesi (2007, p. 176), ilustra en la creencia de la posibilidad de cambio de las personas: “La educación supone, por tanto, creer en las posibilidades de cambio de las personas (...) y tener confianza en que se puede conseguir una vida mejor para las futuras generaciones”. La intención del presente trabajo de investigación es esta precisamente, conseguir una mejora ahora y en el futuro, el mismo autor continúa: “La educación ha de asociarse, en consecuencia, con proyectos, acción, esperanza, dinamismo e ilusión”. Gracias a la acción de llevar a cabo el proyecto de investigación con ilusión y sin demora se ha podido llegar a concluirlo.

Se quiere finalizar la tesis doctoral presentada, añadiendo una reflexión final sobre el optimismo:

Como individuos y como ciudadanos tenemos perfecto derecho a verlo todo del color característico de la mayor parte de las hormigas y de gran número de teléfonos antiguos, es decir, muy negro. Pero en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla. Savater (1997. Cit. en Marchesi, 2007, 176).

4.5. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

El futuro proporciona esperanza, tiempo y reflexión, todas las características, que por el tiempo finito de un doctorado, dispone en una situación inacabada.

La investigación presentada se extiende en esa concepción de no finalización, aún se tiene un camino difícil que recorrer en el tema de la atención a la diversidad en la etapa de secundaria, pero se está seguro, que gracias a la insistencia de algunos sobre este tema, a veces tan controvertido, en algún tiempo se tendrá la satisfacción del trabajo bien hecho.

Sería deseable insistir en determinadas proposiciones futuras en las cuales profundizar para extraer un enriquecimiento mayor de necesidades, causas y soluciones que mejoren dicha atención.

Por ello, es considerado importante ahondar, en la verificación de hasta qué punto el grado en que un profesor de educación secundaria obligatoria considera que el centro donde imparte docencia atiende a la diversidad está relacionado con el fomento de la inserción activa del docente y el cambio que el mismo asume en dicha atención. Así como, en el grado en que un profesor de educación secundaria obligatoria utiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad está relacionado con actitud que el mismo tiene hacia dicha atención.

Por último sería deseable implementar e investigar el modelo de Aula Compartida como proyecto de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria en diversos centros y como proyecto en más de una materia curricular, para determinar conclusiones más generalizables que puedan conllevar experiencias más enriquecidas para posteriores modificaciones y mejoras del modelo.

Se considera que los centros de educación secundaria, por su organización, en principio parecen estructuras poco seriadas, fundamentadas o

muy parceladas, estamos de acuerdo en conferirle a estas manifestaciones su parte de veracidad, pero también se está convencido de que, en el trasfondo de la vida escolar en dichos centros hay una serie de influencias de las cuales no se es consciente y que lleva a la actuación de determinada forma en relación al tema propuesto.

Por lo que se entiende que, el análisis en el grado en que los profesores atienden a la diversidad de manera inclusiva y sus actuaciones personales y profesionales interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje, interviniendo de alguna manera en la idiosincrasia de dichos centros es una de las propuestas futuras en las que se considera de interés profundizar.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abad, F.J., García, C., Gil, B., Olea, J., Ponsoda, V. y Revuelta, J. (2001) *Teoría clásica de los test e introducción a la teoría de la respuesta al ítem*. Manual asignatura Introducción a la Psicometría. Madrid: Universidad Autónoma.
- Abellán, R. M., Haro Rodríguez, R. y Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE) (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012) Perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Aguado, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria= Diversity, equity, school culture: meaning and implications for practice at the compulsory Secondary education level. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(20), 187-198.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Aguilera, M. J. (1992). Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias (Vol. 45). *Ministerio de Educación*.

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 181, 37-48.
- (2001a). *Crear condiciones del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- (2001b). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, Propuestas y Experiencias Para Mejorar Las Instituciones Escolares*. Madrid: Narcea.
- (2001c). *Hacia Escuelas Eficaces para Todos: Manual para la Formación de Equipos Docentes*. Madrid: Narcea.
- (2001d). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-89.
- (2003). El desarrollo de las escuelas inclusivas. El fracaso escolar: una perspectiva internacional (pp. 319–329). Recuperado el 25 de octubre de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=619591>
- (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2012). From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://www.cfbt.com/en-GB/Research/Research-library/2015/r-from-exclusion-to-inclusion-2015>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44.

- Ainscow, M. y Welst, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Albert, M. J., (2006). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Almendárez, L. T. S. y Cedillo, I. G. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas/Evaluation of an intervention program aimed to promote inclusive education practices. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M^a. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas *Psicothema*, 17, (4), 601-606.
- (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20, (1), 56-61.
- Alzina, R. B. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Arándiga, A. V. (1993). *Dificultades de aprendizaje y actividades de refuerzo educativo*. Valencia: Promolibro.
- Araque, N., & Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Ardigó, R. (1905). *La ciencia de la educación*. Biblioteca Sociológica Internacional. Barcelona: Talleres de artes gráficas de Heinrich y comp.

- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- (2001). Evaluación del proyecto UNESCO en la región de Murcia: Necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de educación Siglo XXI*, 3: 65-80.
- (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 5, 15-19.
- (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Antúnez, S. et al. (1992) *Del proyecto educativo a la programación de aula: El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica* (Vol. 109). Barcelona: Editorial Graó.
- Ashman, A. (2014). *Education for inclusion and diversity*. Australia: Pearson.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Bain, A. (1882). *La ciencia de la educación*. Valencia: Imprenta de Carlos Verdejo. Recuperado el 4 de agosto de 2013 de, <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ciencia-de-la-educacion--0/>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Barrio, J.M. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, ISSN 1130-2496, Vol. 20, Nº 1, 2009, 13-32
- Barrio, Ó. S. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica¹. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.

- Bautista, A. (2009). "Innovaciones en la formación inicial y permanente del profesorado en TIC". En Ortega Carrillo et al. (coords.). *Educación, movilidad virtual y sociedad del conocimiento*. Granada: Natívola.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bermejo, V. S., y Pérez, J. G. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.
- Berrio, J. R., y Gómez, G. V. (2005). *Pedagogía y educación ante el Siglo XXI*. Madrid: Editorial Complutense.
- Blanco, R. (1912). *Teoría de la educación, t. I*. Madrid: Imp. de la Revista de Archivos.
- (1930). *Teoría de la educación, t. I* (2ª ed.). Madrid: Lib. y Casa Editorial de Hernando, S.A.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. UNESCO/OREALC.
- (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), pp. 1-15..
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Aiscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/OEI.

- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Colombia: Arfo.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brueckner, L. J., y Bond, G. L. (1981). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Cano González, R. (Coord.). (2003). *Bases pedagógicas de la educación especial: manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Eos Universitaria.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J.R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*; 31(8), 527-538.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 4 (1), art.4.
- Castro Pañeda, P., y Fueyo Gutiérrez, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56–61.
- Carrasco, J. B., y Hernández, J. F. C. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Ciges, A. S., Ruiz, M. L. S., y García, M. O. M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(2), 3.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Ángeles: Sage.
- Díaz, A. L. A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: *actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001] (145-160)*. Amarú.
- Del Valle, J. I. E., Quintero, M. D. L. R., y Miranda, E. I. P. (2012). Una estrategia para la educación inclusiva. *Escenarios*, 10(2), 30-37.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) 25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario (pp. 1- 13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G., Duk, C. y Blanco, R. (1995). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. *Boletín España*, (36), 53-60.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48.

- Echeita, G., y Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/EDUCACION%20INCLUSIVA/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva%20-%20Echeita%20y%20Sandoval%20-%20articulo.pdf>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M., y Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105.
- Fernández, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. In *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 415-424). Amarú.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía*. México: Siglo XXI.
- Gairín Sallán, J. (2005). Algunos criterios habituales en la evaluación de tesis doctorales. Recuperado el 21 de febrero de 2013 de, <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>
- García Aretio, L. (1989). *La educación: teoría y conceptos, perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.

- García Aretio, L., Ruíz Corbellá, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la Educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- García, M. (1997). Educación adaptativa. *Revista de investigación educativa*, 15 (2), 247-271.
- García Garrido, M.J. y Fernández Buján, F. (2008). *Nociones jurídicas básicas*. Madrid: Universitas.
- García Jiménez, M. V. y Alvarado Izquierdo, J. M. (2000). *Métodos de investigación en Psicología: experimental, selectivo y observacional*. Barcelona: EUB.
- García, S. M., y I, P. (1986). *Enciclopedia temática de educación especial. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*. (Vol. 1-3). Madrid: CEPE.
- Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Rev. Complut. Educ*, 17 (2), 13-34.
- Gifre, M., y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos educativos: *Revista de educación*, (15), 79-92.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gobierno Vasco. (1989). Comisión de educación especial. Una escuela comprensiva e integradora: Victoria-Gasteiz: *Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco*, 1989. 80p.
- González, A.C. (2012). Medidas y estrategias de educación inclusiva: Alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada

- González-López, A. C., y Palomares, A. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.
- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia. Recuperado el 28 de junio de 2013 de,
http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf.
- Gútiez, P. (Coord.). (2009). *Tendencias actuales en la atención a las necesidades educativas especiales*. Grupo Editorial Universitario. Fundación UIMP-Campo de Gibraltar.
- Hernández Gil, C y Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Hernández Castilla, R. y Opazo Carvajal, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. Recuperado el 25 de marzo de 2013 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf.
- Hoz, V. G. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (Vol. 5). Madrid: Ediciones Rialp.
- Illán Romeu, N. (Coord.). (1996). *Didáctica y organización en educación especial*. Málaga: Aljibe.
- Jacobs, H. H. (2014). *Currículum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Narcea Ediciones.
- Jiménez Fernández, C. (Coord.). (2004). *Pedagogía diferencias: Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson.

- Jiménez Martínez, P. y Vilá Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- León, O.G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, 140, 44-53.
- López, A. C. G. (2013). Medidas y estrategias de educación inclusiva: alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia: tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.
- López, J. S. (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- López Urquizar, N. (Coord.). y Lou Royo, T. (Coord.). (1998). *Bases Psicopedagógicas De La Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Lorenzo Delgado, M. y Sáenz Barrio, O. (1995). *Organización escolar: Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Lorenzo Delgado, M. (1996). *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson-Paraninfo.

- Ma, A. G. J., y Helvetia, C. L. (2001). Actitudes de las docentes hacia los niños con necesidades educativas especiales, de los compañeros hacia estos niños y la efectividad del proceso de integración de ellos, en las aulas del proceso regular de I y II Ciclos de la Educación General Básica, en tres escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón. Proyecto de tesis para optar por el grado de Magíster Scientiae con énfasis en Psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia de Aragón.
- Manzano, E. S. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M.; Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003): Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Marqués, P. (1999). *Ciencia y metodología. Diseño de una investigación educativa*. Departamento de Pedagogía Aplicada UAB. DIM. Recuperado el 28 de febrero de 2014 de, <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>
- Martín, M. T., Ferreira, M. A., Velázquez, E. D., Enríquez, M. F. C., Fernández, N. V., y de Esteban, C. G. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-295.
- Martínez, M. L. P. (2009). Inclusión escolar en secundaria. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 191-205.
- Martínez- Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.

- Mata Benito, P. y Ballesteros Velázquez, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte*, 358, 2012, pp.17-37.
- McKown, C., Gregory, A. y Weinstein, R.S. (2010). *Expectations, stereotypes, and self-fulfilling prophecies in classroom and school life*. J. Meece & J. Eccles (Eds.) *Handbook of research on schools, schooling, and human development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MEC. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- Mingallón, L., (2011). Hay que lograr que todos los niños sean importantes. *Ediciones El País, S.L.*, jueves, 24 de noviembre. Entrevista: Mel Aiscow.
- Molina García, S. y Puigdemívol. I. (1986). *Enciclopedia temática de educación especial. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*. Madrid: CEPE.
- Mon, M. A. C., Pañeda, P. C., Martino, E. Á., y Hernández, M. Á. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Monclús, A. (Coord.). (2001). *Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional*. Madrid: Complutense.
- Monclús, A. (2004). *A qué llamamos enseñanza, escuela, curriculum*. Granada: GEU.
- Monclús, A. (2011). *La educación entre la complejidad y la organización*. Granada: GEU.
- Monclús, A. y Sabán, C. (coords.) (2012). *Atención a la diversidad y educación de futuro*. Granada: GEU.

- Monclús, A., y Sabán, C. (2012). La inclusión, la desigualdad y la brecha digital, como problemas y retos para las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60/2), 17(4), 601-606.
- Monclús, A., y Sabán, C. (2015). *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Moriña-Díez, A., y Parrilla-Latas. A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (339), 517-539.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Ojea Rúa, M., y Araújo González, O. (1997). El profesor/a de apoyo: nuevas perspectivas. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 1997, 1: 331-338 ISSN: 1138-1663. Universidade da Coruña
- Ortiz González, M. C. (1991). Temas actuales de educación especial: Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Salamanca.
- Osorio, A. R. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos: Intervención Socioeducativa en la Edad Adulta*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Palacios, S. G. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación*, 17(2), 13-34.

- Parrilla Latas, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Grupo de Investigación (GID), Universidad de Sevilla.
- (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Pozo Andrés, M. D. M. D. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe (23ª edición). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rogelio Martínez, A., De Haro Rodríguez, R. y Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Rubio, R. M., Corbella, M. R., y Aretio, L. G. (2001). *Teoría de la educación, educación social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: UNED.
- Ruiz, A. P., y López, A. C. G. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *Educación*, vol. 48/2 267-283
- Ruiz Berrio, J. M. (2005). *Pedagogía y educación ante el Siglo XXI*. Madrid: Complutense.
- Sabán, C. (2012). "Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y atención a la diversidad". En Monclús, A. y Sabán, C. (coords.) *Atención a la diversidad y educación de futuro*. Fundación UIMP – Campo de Gibraltar. Granada: GEU.
- Sánchez Manzano, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Complutense.

- Sánchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.
- Sánchez, P. A., Costa, J. L. C., Gil, C. F. G., y Martínez, Á. R. (2001). Evaluación del proyecto Unesco en la región de Murcia: necesidades educativas especiales en el aula. *En-clave pedagógica*, 3.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación* 1, 117-137.
- Sarto Martín, M. P., y Venegas Renault, M. E. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. Universidad de Salamanca (España). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). *Hacia las aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stoll, L., y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Suárez-Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes educación.
- Tarazona, M. J. C., Garrido, A. R., y López, V. H. (2013). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.

- Torres González, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio, Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1 · 2012, 45-70
- UNESCO. (1994). Declaración y Marco de Acción de la conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.
- UNESCO (2008): La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia. Ginebra: UNESCO. Recuperado el 9 de enero de 2014 de, Http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_I CE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf. Última consulta en enero de 2015.
- Verdugo Alonso, M.A., y Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte*, 358, 2012, pp.450-470.
- Visauta Vinacua, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Warnock Report. (1979). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Referencias legislativas¹

- (1857) Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857. Texto recuperado el 4 de abril de 2013 de, <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>
- (1945) Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 18 de julio de 1945, núm. 199, 385-416.
- (1959) Declaración de los Derechos del Niño. ONU, 20 de noviembre de 1959.
- (1960) Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ratificado en el *Boletín Oficial del Estado* de fecha 1 de noviembre de 1969, núm. 262, 17070-17072.
- (1963) Decreto 3493/63, de 12 de diciembre, por el que se regula la enseñanza primaria oficial para no videntes. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 23 de diciembre de 1963, núm. 306, 17887-17888.
- (1965) Real Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 16 de octubre de 1965, núm. 248, 14064-14065.
- (1970) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 6 de agosto de 1970, núm. 187, 12525-12546.
- (1971) Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Resolución 2856 (XXVI) de la Asamblea General de la ONU, 20 de diciembre de 1971.

¹ Se hace necesaria la separación bibliográfica/legislativa por el número elevado de normativa utilizada en la investigación. Se sigue un orden cronológico para la ordenación de la misma.

- (1972) Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1972, sobre confirmación de nombramiento de maestros en escuelas de educación especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 10 de enero de 1973, núm. 9, 499.
- (1973) Orden Ministerial de 11 de julio de 1973, sobre adaptación de las enseñanzas que se imparten en los centros de Educación Especial a las de Formación Profesional de primer grado. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 21 de julio de 1973, núm. 174, 14860.
- (1974) Resolución de 4 de diciembre de 1974 de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, por la que se regulan las solicitudes de autorización de Secciones de Formación Profesional en centros docentes de Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 18 de enero de 1974, núm. 16, 1038-1040.
- (1975) Real Decreto 1151/1975, de 29 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 3 de junio de 1975, núm. 132, 11769-11771.
- (1975) Declaración de Derechos de los Minusválidos. ONU, 9 de diciembre de 1975. Proclamada por la Asamblea General en su Resolución 3447 (XXX).
- (1976) Real Decreto 1023/1976, de 23 de mayo, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifican determinados artículos del Decreto 1151/1975 de 23 de mayo. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 10 de mayo de 1976, núm. 112, 9016-9017.
- (1978) Real Decreto 2276/1978, de 21 de septiembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 25 de septiembre de 1978, núm. 229, 22334-22335.
- (1978) Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente, 1978. *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid. Fundación General Mediterránea.

- (1978) Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 7 de diciembre de 1978, núm. 292, 27684-27685.
- (1978) Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 29 de diciembre de 1978, núm. 311.1, 29315-29342.
- (1980) Orden Ministerial de 25 de junio de 1980, por la que se desarrolla la organización y funciones del Real Patronato de Educación y Atención de Deficientes. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 27 de junio de 1980, núm. 154, 14648-14649.
- (1981) Real Decreto 1723/1981, de 24 de julio, sobre reconocimiento, declaración y calificación de las condiciones de subnormal y minusválido. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 10 de agosto de 1981, núm. 190, 18285-18286.
- (1982) Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 30 de abril de 1982, núm. 103, 11106-11112.
- (1982) Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 15 de septiembre de 1982, núm. 221, 24894.
- (1982) Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre de 1982, de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 22 de octubre de 1982, núm. 253, 29118-29119.
- (1983) Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 11 de mayo de 1983, núm. 112, 13109-13110.

- (1983) Orden Ministerial de 14 de junio de 1983, por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1982, de Ordenación de la Educación Especial, en lo que se refiere a los niveles de Preescolar y Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 18 de junio de 1983, núm. 145, 17156-17157.
- (1985) Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 16 de marzo de 1985, núm. 65, 6917-6920.
- (1985) Orden Ministerial de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la Integración en el curso 1985/1986. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 25 de marzo de 1985, núm. 72, 7755-7756.
- (1986) Orden Ministerial de 30 de enero de 1986 por la que, en cumplimiento de la Disposición Adicional Primera del RD 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, se establece las proporciones de personal/alumnos en esta modalidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 4 de febrero de 1986, núm. 30, 4686-4687.
- (1986) Real Decreto 967/1986, de 11 de abril, por el que el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, de Sordos y de Pedagogía Terapéutica se transforman en Centros Específicos de Educación Especial de régimen Ordinario. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 20 de mayo de 1986, núm. 120, 17932.
- (1986) Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 21 de mayo de 1986, núm. 121, 18092-18093.

- (1988) Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se convocan para el curso 1988/1989, con carácter experimental, Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en centros de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 3 de marzo, núm. 54, 6803-6804.
- (1988) Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se prosigue en el curso 1988/89 la experimentación de Proyectos de Orientación Educativa en centros públicos docentes de enseñanzas medias. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 3 de marzo de 1988, núm. 54, 6804-6805.
- (1988) Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración en el curso 1988/1989. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 3 de marzo de 1988, núm. 54, 6801-6803.
- (1989) Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de Educación Especial en Centros Ordinarios de EGB. Recuperado el 4 de abril de 2009 de, http://noticias.juridicas.com/base_datos/busca-db-leg.php
- (1990) Orden Ministerial de 18 de septiembre de 1990, por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 2 de octubre de 1990, núm. 236, 28615-28616.
- (1990) Orden Ministerial de 19 de febrero de 1990, por la que se regulan los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo escolar. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 27 de febrero de 1990, núm. 50, 5738-5739.

- (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 4 de octubre de 1990, núm. 238, 28927-28942.
- (1991) Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* con fecha de 9 de septiembre de 1991, núm. 216, 29716-29726.
- (1991) Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha de 13 de septiembre de 1991, núm. 220, 30226-30228.
- (1991) Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 13 de septiembre de 1991, núm. 220, 30226-30228.
- (1992) Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 20 de noviembre de 1992, núm. 279, 39369-39380.
- (1992) Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992, sobre Evaluación en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 21 de noviembre de 1992, núm. 280, 39609-39611.
- (1995) Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 2 de junio de 1995, núm. 131, 16179-16185.
- (1995) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 21 de noviembre de 1995, núm. 278, 33651-33665.

- (1996) Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 que regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 23 de febrero de 1996, núm. 47, 6918-6922.
- (1996) Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 23 de febrero de 1996, núm. 47, 6916-6918.
- (1996) Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 12 de marzo de 1996, núm. 62, 9902-9909.
- (1996) Orden Ministerial de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 3 de mayo de 1996, núm. 107, 15545-15546.
- (1996) Resolución de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria de los centros de Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 17 de mayo de 1996, núm. 120, 16970-16975.
- (1996) Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 31 de mayo de 1996, núm. 132, 18352-18353.

- (1996) Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 13 de mayo de 1996, núm. 20, 673.
- (1999) Orden Ministerial de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 10 de abril de 1999, núm. 86, 13515-13517.
- (1999) Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programa de Formación para la Transición a la Vida Adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 3 de junio de 1999, núm. 132, 21080-21095.
- (2001) Resolución de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de dicho alumnado. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 13 de febrero de 2001, núm. 37, 6-18.

- (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220. Circular de 26 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Centros Docentes, relativa a la organización en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2003) Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para alumnos superdotados intelectualmente. *Boletín Oficial del estado* de fecha 31 de julio de 2003, núm. 182, 29781-29783.
- (2005) Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula, con carácter excepcional, la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 21 de enero de 2005, núm. 17, 12-25.
- (2005) Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 4 de mayo de 2005, núm. 105, 56-57.

- (2005) Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 30 de noviembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2006) Instrucciones de 20 de enero de 2006 de la viceconsejería de educación, que regulan, con carácter excepcional, la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursará los programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en centros de educación especial, en el curso 2006/2007. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 4 de mayo de 2006, núm. 106, 17158-17207.
- (2006) Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 14 de agosto de 2006, núm. 192, 25-56.
- (2006) Resolución de 21 de junio de 2006, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de transición a la vida adulta. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_este/upe/acnee/resolucion_pct_definitiva_200pdf

- (2006) Instrucciones de 1 de septiembre de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se regulan los grupos específicos singulares de la Educación Secundaria Obligatoria, en el ámbito de las actuaciones de Compensación Educativa, para el curso 06/07. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2006) Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 8 de diciembre de 2006, núm. 293, 43053-43102.
- (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, 13 de diciembre de 2006. Ratificado en el *Boletín Oficial del Estado* de fecha 21 de abril de 2006, núm. 96, 20648-20659.
- (2006) Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 4 de enero de 2006, núm. 4, 474-482.
- (2006) Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* de fecha 5 de enero de 2007, núm. 5, 677-773.
- (2007) Decreto 22/2007, de 10 de mayo, Del Consejero de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 29 de mayo de 2007, núm. 126, 4-126.
- (2007) Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejero de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 29 de mayo de 2007, núm. 126, 48-139.

- (2007) Orden 3319-01/2007, de 18 de junio por la que se regulan, para la Comunidad de Madrid, la implantación y Organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 20 de julio de 2007, núm. 171, 4-13.
- (2007) Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, por la que se regulan, para la Comunidad de Madrid, la implantación y Organización de la Educación Secundaria Obligatoria, derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 6 de agosto de 2007, núm. 185, 5-9.
- (2008) Orden 1028/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en Educación Primaria y los documentos de aplicación. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 14 de marzo de 2008, núm. 63, 10-43.
- (2008) Orden 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 17 de marzo de 2008, núm. 65, 4-90.
- (2008) Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejero de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las Enseñanzas de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 12 de marzo de 2008, núm. 61, 6-15.
- (2009) Orden 680/2009, de 19 de febrero, de la Consejería de Educación por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en Educación Infantil y los documentos de aplicación. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de fecha 17 de abril de 2009, núm. 90, 5-12.

- (2008) Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, de 8 de julio de 2008, sobre comienzo de curso escolar. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2008) Instrucciones de 28 de julio de 2008, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/Instrucciones_ae_0809.pdf
- (2008) Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante del alumnado inmigrante (SAI) durante el curso escolar 2008/2009. Recuperado el 30 de noviembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/Circular_SAI_0809.pdf
- (2008) Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 08/09, 09/10, 10/11 y 11/12. Recuperados el 2 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2009) Circular de 21 de mayo de 2009, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria sobre permanencia de un año más en la etapa de Educación Infantil de los alumnos con necesidades educativas especiales. Recuperado el 30 de noviembre de 2012 de, http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142329685640&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974952&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1142329630823

- (2009) Instrucciones conjuntas de las viceconsejerías de Educación y de organización educativa, de 29 de junio de 2009, sobre el comienzo del curso escolar 2009/2010 en los centros públicos de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2009) Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso 2009/2010. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2010) Instrucciones conjuntas de las viceconsejerías de Educación y de organización educativa, de 29 de junio de 2010, sobre el comienzo del curso escolar 2010/2011 en los centros públicos de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2010) Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso 2010/2011. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2011) Instrucciones conjuntas de las viceconsejerías de Educación y de organización educativa, de 4 de julio de 2011, sobre el comienzo del curso escolar 2011/2012 en los centros públicos de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm

- (2011) Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso 2011/2012. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de, http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm
- (2012) Circular de 27 de julio de 2012, de las Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial para la organización de la atención educativa de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que presentan necesidades educativas especiales y de los alumnos con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil y primaria y en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 6 de abril de 2013 de, http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=ContentDisposition&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DCircular_conjunta_EPESO_NEEyCOMP_2012.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1311029857702&ssbinary=true
- (2012) Instrucciones conjuntas de las viceconsejerías de Educación y de organización educativa, de 25 de junio de 2012, sobre el comienzo del curso escolar 2012/2013 en los centros públicos de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 2 de diciembre de 2012 de http://www.madrid.org/dat_oeste/normativa_comienzo_curso.htm Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado el 4 de abril de 2013 de, <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20121219-borrador-lomce.pdf>

(2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: LOMCE. Recuperado el 9 de febrero de 2014 de,
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

ANEXOS

1. ANEXO: Cuestionarios

Se retoma la herramienta de trabajo, para resaltar el proceso llevado a cabo en la solicitud de colaboración de la comunidad docente en institutos públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid. Fue elaborada una carta de presentación que acompañaba los cuestionarios dirigidos a docentes y equipos directivos de los centros seleccionados, así como un escrito de recomendación de los directores de la presente tesis.

Se expone, a continuación, los formatos finales que fueron dirigidos a dichos centros, para que se pueda observar el proceso en su totalidad.

CUESTIONARIOS

Estimados Equipos Directivos:

23 de febrero de 2014

El motivo de este e-mail es pedir la colaboración en una investigación que estoy realizando en la Universidad Complutense de Madrid en relación a la Atención a la Diversidad en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

Mi nombre es Ángela Montes y soy Jefa de Estudios Delegada de una Sección de Instituto de la D.A.T Este de la misma C.M.

Actualmente estoy realizando el Doctorado en Educación en dicha Universidad en la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado.

En los archivos adjuntos encontrarán tres documentos relevantes en dicha investigación:

1º) Carta de Presentación de los Directores de mi Tesis avalando el trabajo que se lleva realizando durante más de un año y animando a quienes quieran participar en la misma en el compromiso de una mejora en la calidad educativa y en nuestra práctica docente.

2º) Cuestionario dirigido a los Equipos directivos de los IES de la C.M.

3º) Cuestionario dirigido a los Profesores de los IES de la C.M.

La forma de completar los cuestionarios es la siguiente:

- Abrir el documento, completarlo, guardarlo y volverlo a enviar al e-mail xxxxxxxx ó al mismo que aparece en este correo.
- La forma de gestión (de los cuestionarios) de los profesores es la misma. O bien que cada uno me lo envíe a los correos adjuntos o que ustedes como Equipo Directivo lo gestionen y me los hagan llegar.
- Si al abrir el documento encuentran problemas se pueden poner en contacto al telf. xxxx.
- Si al abrir el documento les aparece una información del tipo: "para guardar el documento debe hacer clic en el botón derecho de su ratón. Háganlo y después deben pulsar en guardar la página enlazada como MHT. Cuando lo hagan les aparecerá un cuadro para realizar esta tarea, deben cerrarlo y aparecerá el cuadro que les indica que pueden abrir o guardar el PDF".

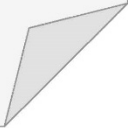
Espero que entiendan que una forma muy útil de comunicar con la mayor cantidad de centros docentes es mediante e-mail. Como les he anunciado anteriormente mi trabajo como Jefa de Estudios no me permite visitar los centros para presentar el proyecto en persona y pedirles colaboración, es por este motivo que me veo en la obligación de realizarlo desde internet.

Es mi deseo hacerles saber que todos los datos que aparezcan en los cuestionarios son altamente confidenciales, únicamente yo misma tendré acceso a ellos. Se les asignará un código identificativo que aparecerá en la investigación para salvaguardar la confianza que depositan en la misma. En la investigación sí dispondremos un apartado de agradecimiento en donde serán nombrados por prestarnos sus servicios como centro docente.

Los cuestionarios necesitamos recibirlos en el menor tiempo posible, para el avance de la investigación.

Les agradezco encarecidamente la colaboración y el tiempo que van a dedicar a la investigación, estoy en deuda con ustedes por lo que quedo a su disposición si en algún momento requieren de mis servicios.

Reciban un cordial saludo





UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACION
Centro de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

A QUIEN CORRESPONDA

Dr. **ANTONIO MONCLÚS ESTELLA**, con DNI Nº 17.842.139G, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid,

Dra. **CARMEN SABAN VERA**, con DNI Nº 32.031.800E, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid,

HACEN CONSTAR

Que Dña. **ÁNGELA MONTES BENITEZ**, con DNI Nº 50.985.671-F

1. Se encuentra en la actualidad realizando una investigación con el fin de obtener el Grado de Doctor en relación con la Detección de necesidades en la Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos de la Comunidad de Madrid.
2. Que como alumna del Programa de Doctorado en Educación, y cuyo trabajo dirigimos, está demostrando un excelente rendimiento académico, así como un compromiso con la investigación, y unas cualidades y competencias de una gran calidad personal y profesional.
3. Que durante el curso académico 2012-2013, fue alumna del Máster de Estudios Avanzados en Pedagogía impartido en esta Facultad, donde ya tuvimos oportunidad como profesores y directores de su Trabajo de Fin de Máster de avanzar en el tema propuesto como trabajo para su Tesis Doctoral.

Por todo ello, consideramos importante para el avance de su trabajo, así como para las conclusiones innovadoras y de mejora docente y de calidad de la enseñanza secundaria obligatoria en Madrid, se le pueda facilitar el acceso y la cumplimentación del cuestionario elaborado con el fin de analizar el estado de la cuestión en el sentido señalado.

En Madrid, a 21 de febrero de 2014

Fdo. Dr. Antonio Monclús Estella
E-mail: amonclus@ucm.es

Fdo. Dra. Carmen Saban Vera
E-mail: mcsaban@ucm.es

"CUESTIONARIO DE ATENCIÓN DE NECESIDADES Y MEJORA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DIRIGIDO A PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA"

LEER ANTES DE CONTESTAR

Solicitamos que contestes a las preguntas con total sinceridad, recuerda que esto nos ayuda a mejorar en el centro y nada más. Los datos son confidenciales y el test es anónimo. El objetivo de este cuestionario es que los profesores opinen sobre la atención a la diversidad en el centro para detectar necesidades y proponer líneas educativas para la mejora escolar. Te damos las gracias por anticipado.

DATOS PERSONALES

Cursos en los impartes docencia:	Sexo:
Fecha:	Edad:
Especialidad de oposición:	Formación:
Años de antigüedad en el centro:	Años de antigüedad en el cuerpo:
Materia/s que impartes en el centro:	

CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES Y MEJORA DOCENTE							
Señala con una X la respuesta que consideres más correcta							
Bloque 0: El centro donde impartes docencia (Valoración de la atención a la diversidad)			Respuestas abiertas (Observaciones)				
¿Quiénes se ocupan de atender a la diversidad en tu centro?							
¿Hay algún proyecto específico para atender a la diversidad en tu centro? En caso afirmativo indica cuál y si colaboras en él.							
¿Qué te sugiere la palabra Atención a la Diversidad?							
¿El equipo directivo plantea proyectos para atender a la diversidad? ¿y los profesores?							
¿Con qué recursos cuenta tu centro para atender a la diversidad?							
¿Cómo ayudas a los alumnos con dificultades para que se adapten al centro?							
¿Conoces la legislación que regula la atención a la diversidad en nuestro Sistema Educativo? En caso afirmativo ¿Consideras que la legislación existente en referencia a la atención a la diversidad es suficiente, clara? ¿El centro te proporciona esta información?							
Bloque 1: Comunidad (Optimización de recursos en pro de la Comunidad Educativa)			Siempre Excelente	Casi Siempre Muy bueno	A veces Bueno	Casi nunca Regular	Nunca Malo
Todo el equipo docente trabaja de forma cooperativa			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Y cuando los profesores trabajan juntos cómo valoras ese trabajo			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crees que ese trabajo en conjunto es eficaz.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se gestionan proyectos en el centro para atender a la diversidad			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores trabajan juntos para atender a la diversidad			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Piensas que todos los alumnos están integrados en el centro junto con sus compañeros y profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los alumnos con necesidades educativas especiales están integrados en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te sientes cómodo cuando trabajas en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los estudiantes se ayudan entre sí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estás de acuerdo con la afirmación: Los alumnos con necesidades educativas especiales deberían estar escolarizados en centros de educación especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te parece suficiente la atención que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales a nivel de aula y centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está de acuerdo con la afirmación: Todo el alumnado tienen derecho a recibir una educación que se adapte a sus necesidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estás de acuerdo con la afirmación: Los alumnos se deben adaptar a la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La relación entre profesores y alumnos es de respeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores y el equipo directivo trabajan bien juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores se implican con las necesidades de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El departamento de orientación trabaja con los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Consideras que la organización de recursos que existe en el centro contempla por igual a todo el alumnado para acceder a ellos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones / otras cuestiones al Bloque nº 1:					
Bloque 2: Proceso (Enseñanza - Aprendizaje)	Siempre Excelente	Casi Siempre Muy bueno	A veces Bueno	Casi nunca Regular	Nunca Malo
Las programaciones didácticas, del centro, responden a las necesidades de todos los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos trabajan de forma cooperativa en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se fomenta desde tu clase la ayuda entre los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades las adaptas en función de cada alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tus programaciones didácticas responden a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las unidades didácticas y actividades, que elaboras, ayudan a solventar las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajas con materiales diversos en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La evaluación la contemplas de manera continua (de todo el proceso).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La evaluación la contemplan de manera sumativa (de cada trimestre por separado).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propongo actividades para que los alumnos valoren mi práctica docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudo a todos los alumnos en la clase para que alcancen los objetivos que planteo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento que mis alumnos se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi metodología ayuda para que todos los alumnos alcancen los objetivos propuestos para su mejor aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aporto material de ayuda/apoyo para solventar dificultades de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudo a los alumnos con necesidades educativas especiales en clase para que alcancen los objetivos que planteo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La evaluación es una parte positiva para el logro de las capacidades de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Al planificar la enseñanza tienes presente las particularidades de tu alumnado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones / otras cuestiones al Bloque nº 2:					
Bloque 3: Actitud (Ante la Atención a la diversidad)	Siempre Excelente	Casi Siempre Muy bueno	A veces Bueno	Casi nunca Regular	Nunca Malo
La diversidad del alumnado se usa como técnica para el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores construyen recursos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se coordinan los profesores a la hora de planificar su propia práctica docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se proponen actividades complementarias (excursiones) para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se ayuda a un profesor a adaptarse al centro cuando se incorpora al centro por primera vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se ayuda a los alumnos a adaptarse al centro cuando se incorpora al centro por primera vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy de acuerdo con la afirmación: "entre todos podemos mejorar el centro"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy de acuerdo con la afirmación: "la única forma de mejorar el centro es que el equipo directivo promueva proyectos"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que mi forma de trabajo es eficaz para todos los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que para que mis alumnos avancen tengo que ofrecer las mismas posibilidades a todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy de acuerdo con la afirmación: "los profesores debemos ayudar a que cada alumno supere sus dificultades"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Me parece adecuado impartir los contenidos de una forma accesible a todos los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me parece adecuado impartir los contenidos de diversas formas para que los alumnos los comprendan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que el trabajo en equipo ayuda a que mi propia práctica docente mejore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que el trabajo en equipo entorpece mi labor docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El departamento de orientación ayudan a que mi trabajo mejore con los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Te sientes cómodo en el aula con alumnado diverso por razones sensoriales, motóricas, intelectuales, etcétera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones / otras cuestiones al Bloque nº 3:					
Bloque 4: Inserción Activa (Todos)	Siempre Excelente	Casi Siempre Muy bueno	A veces Bueno	Casi nunca Regular	Nunca Malo
He disminuido la expulsión de los alumnos de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propongo actividades en las que todos los alumnos pueden participar independientemente de sus dificultades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Animo a todos los alumnos a participar en la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propongo actividades de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento la ayuda entre alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento la ayuda entre profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando alguien me pide ayuda suelo dársela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando observo que un compañero necesita ayuda se la proporciono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedico el mismo tiempo a los alumnos con necesidades educativas especiales que al resto de alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciono mi asignatura con otras asignaturas que se imparten en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me coordino con otros profesores para proponer actividades que relacionen varias materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiendo a pensar que mi asignatura es más importante que otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboro con el centro en actividades fuera de mis clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudo a los alumnos fuera de mis clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy de acuerdo con la afirmación "los alumnos deben insertarse dentro del centro"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que los alumnos que no están adaptados al centro deben abandonarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Ayudo a que todos los alumnos estén cómodos en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Has reparado en el alumnado que muestra dificultades para incorporarse en la vida del centro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Has observado algunas de las barreras que crean esa dificultad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones / otras cuestiones al Bloque nº 4:					
Bloque 5: Modo (en el que se percibe el cambio)	Siempre Excelente	Casi Siempre Muy bueno	A veces Bueno	Casi nunca Regular	Nunca Malo
Creas que la coordinación entre los profesores de apoyo y el resto de profesores es suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Necesitas mejorar las técnicas que utilizas en clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consideras que el centro dispone de recursos suficientes para atender las necesidades de todo el alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los recursos materiales priman sobre los recursos personales para hacer mejorar el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creas que para plantear proyectos de mejora con una organización y trabajo cooperativo es suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consideras que los alumnos con necesidades educativas especiales favorecen la dinámica de una clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creas que la integración escolar, que plantea el Sistema Educativo Español es suficiente para atender a la diversidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Has oído hablar del término "Educación Inclusiva".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En tu opinión como valorarías que el centro educativo, donde tú impartes docencia, creara un modelo de intervención para atender a la diversidad, que se fundamente en la coordinación de distintos profesores para detectar necesidades y plantear soluciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valora en qué medida consideras que el centro educativo donde impartes docencia necesita un proyecto como el de la pregunta 11 del bloque 5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En qué medida estarías dispuesto a formar parte de dicho proyecto al que alude la pregunta nº 11 del bloque 5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cómo valoras que el proyecto (anteriormente comentado) considerara las dificultades de los alumnos como una oportunidad para enseñar y aprender en lugar de un problema en el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consideras que sería importante para formar parte de dicho proyecto (al que aludíamos en preguntas anteriores) que las horas destinadas al mismo no excedieran tu jornada laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cómo vives las transformaciones en pro de una enseñanza más adaptada a las peculiaridades del alumnado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones / otras cuestiones al Bloque nº 5:					

**"CUESTIONARIO DE ATENCIÓN DE NECESIDADES Y MEJORA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
DIRIGIDO A EQUIPOS DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA"**

Solicitamos que contesten con total sinceridad al cuestionario que les hacemos llegar. Los datos son confidenciales y únicamente los utilizaremos en nuestra investigación. El objetivo de este cuestionario es la participación en una investigación de la Universidad Complutense de Madrid sobre la atención a la diversidad en los IES de la Comunidad de Madrid para detectar necesidades y proponer líneas educativas para la mejora escolar. Les agradecemos, por anticipado, su colaboración.

DATOS DEL CENTRO

Denominación del centro: _____	
Número de miembros y especialidad docente del Equipo Directivo del centro: Director/a: _____ Jefe/a de Estudios: _____ Secretario/a: _____	Número de Profesores que integran el Departamento de Orientación: Orientador: _____ PT: _____ AL: _____ Compensatoria: _____
Número de Profesores del centro: _____	Número de Alumnos: _____
Número de líneas/ cursos del centro: 1º ESO: _____ 2º ESO: _____ 3º ESO: _____ 4º ESO: _____	
Número de desdobles y materias en las que se imparten (por ejemplo 1º ESO: 4 desdobles, uno por cada grupo en Lengua y Literatura y cuatro desdobles, uno por cada grupo en matemáticas): 1º ESO: _____ 2º ESO: _____ 3º ESO: _____ 4º ESO: _____	
1. ¿Cómo se organizan los desdobles en el centro? <input type="checkbox"/> Dos profesores por cada grupo (se divide al grupo en dos de forma homogénea y cada profesor imparte docencia en aulas diferentes) <input type="checkbox"/> Grupos de nivel en donde se dividen a los alumnos por sus niveles de competencia curricular y se separan en aulas diferentes con profesores diferentes <input type="checkbox"/> Dos profesores dentro del mismo aula con todo el grupo <input type="checkbox"/> Dos profesores dentro del mismo aula dividiendo a los alumnos según su nivel de competencia curricular en la materia <input type="checkbox"/> Otros (especificar, en el apartado observaciones, el número de alumnos que se divide por cada profesor ó si en el centro se realizan desdobles con características especiales y en qué materias) OBSERVACIONES: _____ _____ _____	

<p>2. Las agrupaciones de alumnos que realiza el Equipo Directivo son (en este apartado nos referimos a la agrupación de alumnos por expediente académico, sexo, niveles de competencia curricular) son:</p> <p> <input type="checkbox"/> Homogéneas <input type="checkbox"/> Heterogéneas </p>
<p>3. ¿En algún curso, durante el mandato del Equipo Directivo, se ha llevado a cabo la organización de los alumnos (desdobles) de manera diferente a la que se organiza ahora?</p> <p> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si, especificar: </p>
<p>4. En caso de haber contestado de manera negativa a la pregunta nº 3 ¿Les gustaría realizar otro tipo de agrupamientos en el centro? En caso afirmativo ¿Cómo serían esos agrupamientos?</p>
<p>5. ¿Creen que la legislación actual vigente confieren a los centros autonomía para gestionar las agrupaciones de alumnos?</p>
<p>La organización de los alumnos con necesidades educativas especiales, que pertenecen al programa de Integración del centro es:</p> <p> <input type="checkbox"/> Salen de su aula de referencia en algunas materias y son atendidos por el/ la PT, AL ó Profesor/a de Compensatoria del centro. <input type="checkbox"/> El/ la PT, AL ó Profesor/a de Compensatoria del centro ayuda a los alumnos dentro del aula de referencia de los mismos. <input type="checkbox"/> Otros, especificar : </p>

2. ANEXO: Tablas legislación

En el presente anexo se desglosan una serie de tablas relacionadas con el marco teórico de nuestra investigación, análisis de la legislación en relación a la educación especial, atención a la diversidad. Creemos oportuno añadirlo puesto que demuestra a golpe de un simple vistazo la evolución de nuestro tema de investigación seleccionado a nivel internacional, nacional y de la Comunidad de Madrid.

En el mismo se expresa el contenido referido a la normativa con la separación anteriormente expuesta.

TABLAS

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano).</p> <p>No recoge ningún aspecto referido a este alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de Derechos del Niño. ONU, 20 de Noviembre de 1959. - Principio 5: El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de 17 de Julio de 1945, sobre Educación Primaria. <p>Habla de la necesidad de una reforma en la educación que se aleje del ateísmo anterior y se adapte al modelo del Régimen.</p> <p>Hace hincapié en los valores pedagógicos y educativos con los que cuenta la Nación, resaltando algunas creaciones españolas, como el primer sistema de educación para sordomudos, de Ponce de León, calificándolo como algo sin precedente en la historia de la pedagogía universal, que ha llevado su apostólica y civilizadora acción al resto del continente.</p> <p>Exalta la labor también de san José de Calasanz, creador de la escuela popular y gratuita.</p> <p>Con esta ley se quiere terminar con la pedagogía “de frivolidades, racionalismo y de impiedad” del sistema político anterior (La segunda República).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Título II, Capítulo III, Artículo 33. Se crean las escuelas de anormales (físicos y psíquicos), sordomudos y ciegos. Estás se rigen por reglamentos diferentes a los del resto de escuelas. No dice nada respecto a ese reglamento.

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano).</p> <p>No recoge ningún aspecto referido a este alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la UNESCO. - Artículo 1: Entiende por discriminación toda exclusión, limitación, distinción o preferencia que actúe en la educación de cualquier persona o grupo. - Artículo 3: Para evitar estas discriminaciones, los estados se comprometen a adoptar todas las medidas necesarias, tanto a nivel de legislación como de política nacional. Para ello se hará obligatoria y gratuita la enseñanza primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 3493/63, de 12 de diciembre, por el que se regula la enseñanza primaria oficial para no videntes. <p>Recoge que, con anterioridad, la ley de educación primaria encomendaba la creación de colegios para estos alumnos al estado.</p> <p>A partir de este decreto, se encomienda la educación de este alumnado a la ONCE, ya que se reconoce que ejerce una labor educativa difícilmente superable con el alumnado invidente, y de esta manera se evita la duplicidad de servicios y, en consecuencia, el ahorro económico y de tiempo. Pero la autorización para la creación de centros depende del ministerio. La educación que se proporcione en estos colegios se basará en la ley de educación primaria.</p> <p>En consecuencia, se extingue el colegio nacional de ciegos.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano).</p> <p>No recoge ningún aspecto referido a este alumnado</p>		<ul style="list-style-type: none"> Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. - Artículo Primero. Se destinan los centros de EE a niños y jóvenes que, por deficiencias e inadaptaciones físicas, psíquicas, sociales y escolares, estén incapacitados o tengan dificultades para seguir los estudios que les corresponden por edad. - Artículo Tercero. En los colegios de educación Especial los profesionales serán Maestros con magisterio primario o profesores de escuelas de formación profesional, con la especialización necesaria. <p>Habrán también psicólogos y personal sanitario. Profundiza en los estudios necesarios para ser maestro en estos centros y regula la forma en la que se ocuparán las plazas en ellos. Establece que estos centros dependen del Real Patronato de EE, y este a su vez del Ministerio de Educación Nacional. Recoge que el Real Patronato elaborará un Plan Nacional de Educación Especial y establece las funciones del Real Patronato y su composición.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p> <p>Se plantea la necesidad de un cambio de modelo educativo que ofrezca igualdad de oportunidades a la totalidad de la población. Para ello, entre otras cosas, se establece el periodo de Educación General Básica (EGB), como único, obligatorio y gratuito. Se establece el bachillerato unificado polivalente (BUP), que permite un mayor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos, y que también se pretende que sea gratuito. Además, la legislación que ha regido el sistema educativo hasta el momento era centenaria (Ley Moyano), y los fines educativos han cambiado desde entonces, por lo que es necesaria una reforma.</p> <p>- <u>Título I. Capítulo VII. Sobre Educación especial.</u></p> <p>- Art. 49. La educación especial tiene como finalidad preparar a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo cuando sea posible. Se prestará también especial atención a los superdotados, para beneficio de la sociedad y de sí mismos.</p> <p>- Art. 50. Se establecerán medios para localizar y diagnosticar a estos alumnos a través de servicios médico-sociales y orientación educativa, con la colaboración de los maestros de Preescolar, de EGB y de los licenciados y diplomados en Pedagogía Terapéutica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de derechos del Retrasado Mental- ONU, 20n de diciembre de 1971. <p>Basándose en la declaración universal de los derechos humanos, los pactos internacionales de derechos humanos y las normas de progreso social de las constituciones, la ONU elabora esta declaración de derechos para el retrasado mental.</p> <p>- Artículo 2: Tienen derecho a una educación que permita desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orden de 9 de Diciembre de 1972 sobre confirmación de nombramientos de maestros en escuelas de educación especial. <p>Explica que, con anterioridad, los puestos de maestro de educación especial eran puestos provisionales que se revisaban cada dos años. Con esta orden, pasada el tiempo de provisionalidad, se permite solicitar la confirmación definitiva en dicho puesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden de 11 de julio de 1973 sobre adaptación de las enseñanzas que se imparten en Centros de educación Especial a las de Formación Profesional de Primer grado. <p>Ya que la LGE del 70 recoge que debe asegurarse la adaptación a la vida social y un sistema de trabajo al alumnado deficiente, se establece la posibilidad de seguir unos estudios equivalentes a la FP de primer grado, con las adaptaciones que sean necesarias. Tras cursar estas enseñanzas en un centro de especial, los alumnos pueden obtener el título de</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p> <p>- Art. 51. Cuando las deficiencias sean leves, se escolarizará a los alumnos en unidades de educación especial en centros de régimen ordinario. Se hará en centros de educación especial cuando la profundidad de las anomalías que presentan lo hagan estrictamente necesario.</p> <p>- Art. 52. Los programas educativos se basarán en sus aptitudes, y no en su edad.</p> <p>- Art. 53. Los superdotados acudirán a centros ordinarios, pero se procurará que los programas les permitan el provecho de sus mayores posibilidades intelectuales.</p> <p>Los centros de educación especial deben cumplir con unos requisitos que faciliten la integración en centros ordinarios, para lo que, en algunos centros ordinarios, se crean aulas de transición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Declaración de Derechos de los Minusválidos. ONU, 9 de diciembre de 1975. <p>Teniendo presente, entre otros aspectos, la necesidad de prevenir la incapacidad física y mental y de ayudar a los impedidos a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal, la ONU elabora esta declaración, en cuyo artículo 6 se</p>	<p>FP de primer grado, si han alcanzado las enseñanzas, o un certificado acreditativo de los estudios cursados, en el caso de que, por sus capacidades, no haya alcanzado las enseñanzas necesarias para obtener el título de FP.</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de 4 de diciembre de 1973 de la dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, por la que se regulan las solicitudes de autorización de Secciones de Formación Profesional en centros docentes de Educación Especial. <p>En base a lo establecido en la Orden de 11 de julio de 1973, en esta resolución se establece que los CEE que quieran solicitar secciones de Formación Profesional, deberán hacerlo por escrito, mediante solicitud, al Ministerio de educación y Ciencia. Una vez autorizada la sección, los CEE podrán solicitar las mismas subvenciones de las que disponen los centros de FP.</p> <ul style="list-style-type: none"> Decreto 1151/1975, de 29 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. <p>La exigencia de solidaridad nacional y los avances en las técnicas educativas, médicas y científicas hacen necesario dar un impulso a la educación especial. La complejidad que tiene la educación especial hace también necesario la creación de un Instituto Nacional de Educación Especial, que asuma las competencias que le corresponden al Ministerio de</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>recoge que el impedido tiene derecho a la educación y a la formación que asegure el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y que favorezca el proceso de su integración o reintegración social.</p>	<p>Educación y Ciencia en este ámbito, y que hasta ahora desarrollaba la Dirección General de Educación Permanente y Especial.</p> <p>En su artículo 2 se recogen las funciones de este instituto, entre ellas: establecer las directrices básicas para la educación especial, favorecer la participación de los diferentes organismos, definir los objetivos, estructura y contenidos de los programas de EE, potenciar la investigación y la prevención/detección, velar por la atención personalizada, establecer los criterios para decidir que alumnos recibirán educación especial, asegurar la especialización y formación permanente del profesorado de educación especial, crear, dirigir y administrar los CEE, elaborar un Plan Nacional de Centros de EE que incluya directrices, necesidades de personal, etc.</p> <p>En los restantes artículos se habla de la composición del Instituto y de los fondos que se le van a asignar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • RD 1023/1976, de 9 de abril, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifican determinados artículos del RD 1151/1975 de 23 de mayo. <p>En 1975 se crea el Instituto Nacional de EE y, para reconocer el verdadero valor de sus acciones y seguir impulsando las líneas trazadas por este organismo, con este decreto se crea el Real Patronato de EE. Este estará presidido por la Reina y cuenta con otra serie de miembros que se recogen</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>		<p>en el artículo 1. Las funciones del Real patronato serán las de impulsar la educación especial, coordinar las actividades de educación de los deficientes y establecer cauces de colaboración entre la iniciativa pública y privada. Modifica algunos aspectos referidos a los miembros que forman el Instituto Nacional de EE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • RD 2276/1978, de 21 de septiembre, por el que se regula el real Patronato de Educación y atención a deficientes. <p>Además de las funciones del Real Patronato recogidas en el RD 1023/1976, se hace necesario ampliar su ámbito de actuación a otros ámbitos de la atención a los deficientes. Por ello, a partir de este decreto, pasa de llamarse Real Patronato de EE a ser el Real Patronato de Educación y Atención a deficientes. Se modifican algunos aspectos de su composición. Pasan a ser sus funciones: la prevención de deficiencias, asegurar la coordinación entre servicios, promover la calidad de la educación especial, impulsar la integración social de los deficientes, fomentar la investigación e información, promover iniciativas.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Plan Nacional de educación Especial, 1978. <p>El Plan partía del reconocimiento de que el niño deficiente tenía derecho a la educación, derecho que, según las cifras, no estaba del todo satisfecho, por lo que el Plan proponía la necesidad de crear 77.400 plazas en centros específicos y 180.000 en aulas especiales, que se rebajarían en el año siguiente a 30.000 en centros específicos y 160.000 en aulas especiales.</p> <p>El Plan Nacional se realiza, en primera instancia, como un requerimiento del Real Patronato al Instituto Nacional de Educación Especial.</p> <p>En el Plan se definen por primera vez los sujetos a los que se dirige la educación especial: "Necesitan educación especial, en sentido estricto, todos aquellos sujetos que, durante un período significativo de su vida, no pueden seguir con aprovechamiento la educación ordinaria. En gracia a la sencillez terminológica, a todas estas personas se les llamará aquí deficientes: deficientes mentales, físicos o sensoriales".</p> <p>Por primera vez se establece también la diferencia entre alumnos deficientes y alumnos con dificultades de aprendizaje:</p> <p>"El sistema general de E.G.B. debería prestar aquellos servicios de apoyo y programas combinados, es decir, aquellos tratamientos psico-pedagógicos que se refieren a déficits o impedimentos estrictamente educativos. Estos servicios o tratamientos serán prestados en el marco escolar y, a ser posible, en el mismo colegio que frecuenta el sujeto".</p> <p>Los centros de educación especial (llamados también centros específicos) se destinan a los casos "cuya educación es o ha de ser tan especial que el contexto de un aula escolar corriente no es lugar donde se pueda impartir", previéndose la creación centros destinados a las siguientes deficiencias: parálisis cerebral, autismo, deficientes mentales, centros de profundos, centros de formación profesional y residencias.</p> <p>El Plan prevé apoyo en la EGB para niños con dificultades en el aprendizaje, que serán realizadas por un profesor especializado, que será también tutor de las aulas de educación especial apoyado por el equipo de valoración y asesoramiento.</p> <p>En los centros específicos, además de los profesores especializados se contará con otros profesionales especialistas como psicomotricistas, logopedas y fisioterapeutas.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>La elaboración del Plan Nacional se inspira en 4 principios que aparecen ya en el Informe Warnock, y de los que se habla por primera vez en España en este Plan: Integración escolar, Normalización de servicios, sectorización de servicios y equipos multiprofesionales, individualización de la enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • RD 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a deficientes. <p>Recoge de nuevo las funciones del Real Patronato y su configuración. Crea la comisión permanente del Real Patronato, cuyas funciones son: institucionalizar la coordinación de funciones y acciones de los diversos sectores, elaborar el plan general de actividades del Real Patronato de educación y atención de deficientes así como la memoria anual, someter a junta de gobierno las propuestas o informes sobre asuntos referentes a la competencia del Real Patronato.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constitución Española de 1978. <p>- Artículo 27. Todos los ciudadanos tienen derecho a la educación. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.</p> <p>- Artículo 49. Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden de 5 de febrero de 1979, por la que se declaran equivalentes los títulos de profesores especializados en técnicas o perturbaciones de lenguaje y audición y los de profesores especializados en sordomudos. <p>Tradicionalmente, el ministerio de educación y ciencia ha organizado cursos de capacitación y formación para dar una atención a los alumnos con deficiencia auditiva y del lenguaje, cursos que han dado lugar a diferentes titulaciones, mientras que los contenidos de todas ellas son muy similares. Por lo tanto, dada esta similitud, con esta orden se equipara la validez profesional de los títulos de capacitación que se nombran en el título de la orden.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Orden de 25 de junio de 1980, por la que se desarrolla la organización y funciones del real Patronato de Educación y Atención a deficientes. Recoge las funciones de los órganos de gobierno del Real Patronato. Estas son: Patrocinar la elaboración de planes y programas para la prevención, atención y educación de los deficientes, asegurar la coordinación y el carácter interdisciplinar de las medidas que se tomen, elaborar proyectos de disposiciones en materia de los deficientes cuando deban ser objeto de una normativa, establecer criterios para la constitución de equipos multiprofesionales, impulsar la formación de los profesionales, promocionar la información e investigación. Se recogen también las funciones del secretario general del Real Patronato. Se constituye un Órgano asesor para asistir técnicamente al Real Patronato, integrado por profesionales y expertos pertenecientes al sector público y privado. Resolución de 27 de enero, de 1981, de la Dirección General del Instituto Nacional de Servicios Sociales, por la que se aprueba el Plan de prestaciones para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales. Real Decreto 620/1981, de 6 de febrero, sobre régimen unificado de ayudas públicas a disminuidos. Dado que las personas disminuidas reciben de diversas administraciones ayudas para facilitar su atención, se cree conveniente unificar o dar un trato legal coherente, a dichas ayudas. Estas deben ser definidas y clarificadas legalmente. En el RD se recoge que habrá ayudas destinadas a los disminuidos que reciban educación especial y se establecen los requisitos a cumplir para poder recibir dichas ayudas. Real Decreto 1723/1981, de 24 de julio, sobre reconocimiento, declaración y calificación de las condiciones de subnormal y minusválido. Creado el Instituto Nacional de Servicios Sociales como entidad gestora de los servicios de prestaciones de la Seguridad Social, parece necesario proceder a la unificación de las competencias en orden al reconocimiento de los derechos derivados de las condiciones de subnormal y minusválido. Se establecen los centros base para otorgar el grado de minusvalía y subnormalidad.

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de 5 de enero de 1982, por la que se establecen normas para la aplicación y desarrollo del RD 1723/1981, sobre reconocimiento, declaración y calificación de subnormal y minusválido. Regula las actuaciones de los Centros Base del Servicio Social de Minusválidos, del Instituto Nacional de Servicios Sociales, en su función de dictaminar las circunstancias físicas, mentales y sociales de las personas con deficiencias, minusvalías y discapacidades, así como en la programación de su rehabilitación e integración. Recoge que, los dictámenes emitidos por el centro base, pueden incluir, entre otras indicaciones, las relacionadas con medidas educativas más adecuadas. Orden de 5 de marzo de 1982, por la que se desarrolla el RD 620/1981, sobre el régimen unificado de ayudas públicas a disminuidos. Se recogen de nuevo los requisitos para poder percibir ayudas estatales, en el caso de las personas disminuidas. En cuanto a las ayudas destinadas a educación, estas pueden ser concedidas para tres servicios: Enseñanza, reeducación pedagógica y reeducación del lenguaje. Para recibir las ayudas de enseñanza se debe estar escolarizado en unidades, centros o secciones de educación especial. Pueden beneficiarse de las ayudas de reeducación pedagógica y del lenguaje los alumnos escolarizados en centros ordinarios que, con la valoración del equipo multiprofesional, precisen apoyo en estas áreas. Estas ayudas serán competencia del Ministerio de Educación. También se podrán solicitar ayudas complementarias de transporte y comedor. Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (<u>LISMI</u>) Los principios que inspiran la ley son los establecidos en la Declaración de derechos del deficiente de la ONU de 1971 y la de los minusválidos de 1975, así como el artículo 49 de la Constitución Española. Título I. Se recoge que los poderes públicos pondrán las medidas necesarias para garantizar el derecho, entre otros, a la educación de estas personas. Los poderes públicos promoverán la mentalización social, especialmente en el ámbito escolar.

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>Las medidas destinadas a la promoción educativa, cultural, laboral y social de los minusválidos, se llevarán a cabo mediante su integración en instituciones de carácter general, excepto cuando la gravedad de sus minusvalías requieran servicios y centros especiales.</p> <p>En títulos posteriores se recoge la definición de persona minusválida, se habla sobre la prevención de las minusvalías, el diagnóstico y la valoración de las mismas y de las prestaciones sociales y económicas en favor de las personas minusválidas.</p> <p>- Título VI. En este título se habla de la rehabilitación de los minusválidos, y dentro de esta rehabilitación se incluye, como proceso de rehabilitación que favorece su máximo desarrollo personal y su integración social, la educación general y especial.</p> <p>Sobre este aspecto se recoge que los minusválidos serán escolarizados, siempre que sea posible, en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los programas de apoyo que recoge la ley, y sólo en centros de educación especial cuando esta integración no sea posible.</p> <p>La educación especial se llevará a cabo de forma permanente, transitoria o con servicios de apoyo, tan pronto como sea posible.</p> <p>La educación especial es un proceso flexible, integral y dinámico, personalizado, encaminado a conseguir la integración social del minusválido.</p> <p>Los centros específicos deben estar en conexión con los colegios ordinarios, y estarán dotados de aulas de transición para facilitar la integración de los alumnos a centros ordinarios.</p> <p>La educación especial deberá contar con personal interdisciplinario que actúe como equipo, y que elaborarán las orientaciones pedagógicas individualizadas que aplicará el profesorado del centro.</p> <p>Los hospitales deberán contar con una sección pedagógica para evitar la marginación del proceso educativo de los internados en dichos hospitales en edad escolar.</p> <p>En posteriores títulos se habla de la integración laboral, de los servicios sociales, movilidad y barreras arquitectónicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982 por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial. <p>Los equipos multiprofesionales orientan su actuación a los principios de integración e</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>individualización, contribuyendo al desarrollo del proceso educativo. Estos estarán compuestos por: dos licenciados en pedagogía, dos en psicología, uno en medicina, dos asistentes sociales y un auxiliar administrativo. Sus funciones serán: la prevención, la valoración de las necesidades del sujeto y la elaboración del Programa de Desarrollo Individual en colaboración con el profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Real decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la educación especial. En base a lo recogido en el artículo 49 de la Constitución, en la LGE de 1970 en materia de educación especial, así como en los principios de la LISMI, que se basaban a su vez en los del Plan nacional de educación especial, elaborado por el Real Patronato de Educación y Atención al deficiente, se hace ahora necesario dictar las normas que permitan asegurar los principios reflejados en las disposiciones citadas, para lo cual se elabora este RD. <p>- Capítulo primero: La finalidad de la educación especial es preparar a las personas que presenten deficiencias o inadaptaciones para su incorporación a la vida social, y ello se hará a partir de los principios de <u>integración, normalización, individualización y sectorización</u>. La educación especial se llevará a cabo de las siguientes formas: integración completa en unidades ordinarias con apoyos individualizados, integración combinada entre unidades ordinarias y unidades de educación especial de transición, integración parcial mediante escolarización en unidades de educación especial en centros ordinarios, escolarización en centros específicos de educación especial. La educación especial, en cuanto a programas, duración, etc. se ajustará a las posibilidades del alumno y no a su edad. La escolarización de estos alumnos se iniciará cuanto antes, si es posible desde preescolar. La modalidad específica de formación profesional tendrá como fin la capacitación profesional que facilite su integración laboral y social.</p> <p>- Capítulo segundo: los equipos multidisciplinares valorarán las necesidades de cada alumno y propondrán los Programas de Desarrollo Individual al profesorado. El profesorado debe poseer la titulación que determine el ministerio de educación.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Real decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Habla de que hay ciertas personas que se encuentran en desigualdad ante el sistema educativo, por razones de capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, lo que hace que la política educativa deba tener una proyección compensatoria e integradora. La atención a los alumnos que se encuentran en esta situación, se desarrollará a través de un programa que va desde servicios de apoyo escolar y creación de centros de recursos, pasando por campañas de alfabetización y cursos especiales para alumnos de 14 y 15 años no escolarizados, hasta la elaboración de modalidades específicas de ayuda al estudio y la incentivación de la continuidad del profesorado. • Orden de 14 de junio de 1983 por la que se desarrolla el RD 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la educación especial, en lo que se refiere a los niveles de Preescolar y Educación General Básica. Recoge que, a través del correspondiente desarrollo del RD 2639/1982 que se lleva a cabo en esta orden, se pretende dar respuesta a la demanda social de integración en el sistema ordinario y en los niveles citados, configurándose como una primera medida que posibilitará el desarrollo de la educación especial en los demás niveles educativos. De esta manera, se establece que la educación básica dirigida a los minusválidos se desarrollará fundamentalmente en el sistema ordinario, recibiendo los programas de apoyo necesario y la educación especial se destinará a los casos en los que no sea posible su integración en el sistema ordinario. La educación del disminuido se impartirá en alguna de estas formas: -Integración completa en unidades ordinarias. El programa educativo será el ordinario con las orientaciones pedagógicas individuales, y será impartido por el maestro ordinario. -Integración combinada en centros ordinarios. El programa será el ordinario en aquellas áreas que pueda seguir, impartido por el maestro ordinario, y en aquellas en las que muestre dificultades se llevará un programa individualizado, impartido por el profesor de educación especial. -Integración parcial en centros ordinarios. Para alumnos con dificultades en todas las áreas, que podrán compartir las demás actividades del centro. El programa será impartido por el profesor de educación especial.

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>-Escolarización en centros específicos. Para alumnos con dificultades graves en todas las áreas y que no pueden ser atendidos en las formas anteriores. La decisión de escolarización es flexible, pudiendo cambiarse si se considera necesario La proporción profesor/alumno en caso de integración completa y parcial será de 1/25 y en el caso de integración combinada, los grupos podrán oscilar de 1 a 5 alumnos. En el caso de las unidades de educación especial en centros específicos, la ratio será: Disminuidos psíquicos: 10-12 Disminuidos físicos (plurideficientes): 8-12 Disminuidos sensoriales: 10-12 Autistas: 3-5 La atención educativa de los disminuidos se iniciara cuanto antes, a ser posible desde preescolar, mediante la modalidad de integración completa. Los alumnos disminuidos escolarizados en preescolar recibirán los apoyos necesarios. La evaluación de los alumnos se hará teniendo en cuenta los objetivos fijados en su Plan de Desarrollo Individual. Los profesores de los equipos de apoyo podrán estar fijos en un centro e itinerantes en más de uno. Para poder ser profesor de estos equipos hay que tener la titulación adecuada y experiencia de al menos 3 años en educación especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • RD 405/1984, de 29 de febrero, por el que se reestructura la composición de los órganos del Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente. Se estima conveniente introducir modificaciones en la estructura orgánica, con objeto de lograr una mayor coordinación y de adaptarse también a la reorganización que se ha producido en algunos ministerios. • Orden de 26 de marzo de 1984, por la que se determina el procedimiento unificado a seguir para la tramitación de ayudas institucionales destinadas a la creación y funcionamiento de centros y servicios para deficientes. Señala que, para la unificación de las ayudas, ha sido oído el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. Las ayudas a las que se refiere esta orden serán para la creación de centros que den atención a deficientes, y se podrán utilizar para aspectos como comprar edificios, construir nuevas plantas, eliminar barreras, adquirir mobiliario, perfeccionamiento del personal, etc. o para la realización

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>de actividades culturales, asociativas, comunitarias, actividades de orientación a padres, etc. Se establecen los requisitos necesarios para solicitar las ayudas y la documentación a presentar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden de 12 de diciembre de 1984, por la que se actualizan los módulos de las ayudas públicas para los disminuidos para el ejercicio de 1984, y se dictan normas de justificación. • RD 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación especial. <p>Menciona que, en otros países, se están tomando medidas y planteamientos más acordes con la dignidad, necesidades e intereses de las personas con deficiencias, encaminadas a su completa integración social, para la cual, la integración educativa es el primer paso. Para ello se opta por la integración parcial o completa en colegios ordinarios, con profesionales especializados, y en centros de educación especial solo cuando es absolutamente necesario.</p> <p>La LGE de 1970 ha sentado las bases para poder llevar a cabo estos planteamientos, que se han visto impulsados por el art. 49 de la Constitución, desarrollado a su vez por la LISMI de 1982, cuyos principios son la sectorización de servicios, la integración escolar, la normalización y la individualización de la enseñanza. Seguidamente explica en qué consiste cada uno de estos principios.</p> <p>Señala que el desarrollo que hace de la educación especial y de estos principios el RD 2639/1982, de ordenación de la educación especial, es incompleto y que las medidas que recoge no están siendo cumplidas, de ahí la necesidad de redactar un nuevo Real Decreto que sustituya al anterior, que contemple más ampliamente las medidas educativas destinadas a los alumnos deficientes. Para ello, las líneas fundamentales de este nuevo Real Decreto son: dotar a la escuela ordinaria de servicios que favorezcan el proceso educativo, eviten la segregación y favorezcan la integración. Por otro lado la existencia de centros de educación especial que permitan el máximo desarrollo de las capacidades de los alumnos y, por último, la necesaria coordinación del sistema educativo y, permanentemente, de los centros ordinarios y los de educación especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capítulo I: Recoge que los centros de educación especial se destinan únicamente a los casos en los que se requieren medidas más específicas a las que se pueden proporcionar en

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>Los centros ordinarios y que la decisión de escolarización se determinará por la evaluación pluridimensional que llevarán a cabo los equipos multiprofesionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capítulo II: Habla de que la educación especial puede empezar a cualquier edad, cuando se detecten las dificultades o se detecte el riesgo de que aparezcan y, en el caso de la escolarización anterior a la obligatoria, esta finalizará a la misma edad que en la educación ordinaria. La EGB también comenzará y finalizará a la misma edad que en el sistema ordinario, pero podrá prolongarse hasta los 18 años cuando haya circunstancias que lo justifiquen. <p>La FP Especial comenzará cuando el alumno termine la EGB, pero puede prolongarse un año más si hay causas que lo justifiquen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capítulo III: En este capítulo se habla de los apoyos educativos, que comprenderán la evaluación y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y tratamientos y actuaciones personalizadas. Entre estas actuaciones se encuentra la elaboración de Programas de Desarrollo Individual, que adaptan el programa educativo general a las características del alumno. Los tratamientos podrán ser de logopedia, fisioterapia, psicoterapia, psicomotricidad... estos apoyos serán proporcionados por profesionales especializados que formarán parte de un equipo coordinado, cuya composición será flexible y dependerá del ministerio. En el caso de las evaluaciones y orientaciones, estas las harán pedagogos y psicólogos. - El refuerzo pedagógico lo proporcionarán maestros con titulación en el campo de la Educación especial, que también proporcionara refuerzo a los demás maestros y a las familias. Podrán ejercer sus funciones fijos en un centro o en itinerancia. - Cuando los Programas de Desarrollo Individualizado no se alejen de los contenidos generales, los alumnos podrán obtener el título correspondiente. En el caso contrario, un certificado de escolaridad. - Capítulo IV: habla concretamente de los colegios de Educación Especial. Los profesores serán maestros con titulación en materia de educación especial y en este caso serán fijos. Habrá también profesionales para el cuidado de los alumnos. - Estos centros facilitarán, siempre que sea posible, el paso al centro ordinario. - El organigrama, horarios, etc. será el mismo que en la educación ordinaria.

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985/1986 <p>Con el fin de poder hacer efectiva la integración, tal y como se establece en el RD 334/1985, cuanto antes, se realiza una planificación de la educación especial para el curso 1985/86, en centros ordinarios completos de alumnos con deficiencias en preescolar y primer curso de EGB, al menos.</p> <p>Se trata de hacer una planificación de la integración de forma completa, secuenciada y ordenada.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orden Ministerial de 30 de enero de 1986 por la que, en cumplimiento de la disposición final primera del RD 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, se establecen las proporciones de personal/alumnos en esta modalidad educativa. <p>- En centros ordinarios: el número de alumnos con deficiencia integrados en aula ordinaria, que precisen refuerzo pedagógico continuado y tratamiento específico, no superará los 2 alumnos por aula. El número total de alumnos del aula en este caso será de 25.</p> <p>- En las aulas de educación especial: bien en centros específicos o bien en centros ordinarios, la proporción será: en el caso de disminuidos psíquicos, 10-12 por profesor; en el caso de disminuidos auditivos, 10-12 alumnos/profesor; en el caso de disminuidos físicos, 8-12 alumnos/profesor, si son alumnos plurideficientes, 6/8 alumnos/profesor y, por último, en el caso de autistas y alumnos con problemas graves de personalidad, 3-5 alumnos/profesor.</p> <p>La proporción de profesores especializados de apoyo para el refuerzo pedagógico (educación especial) de alumnos con deficiencias integrados en centros ordinarios, será de 1 profesor por cada 15-20 alumnos.</p> <p>También recoge el número de psicólogos, fisioterapeutas, logopedas, cuidadores, etc. en los colegios de educación especial y ordinarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orden Ministerial de 30 de enero de 1986 sobre planificación de la educación especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 86/87. <p>Se estableció en el RD 334/1985, de la ordenación de la educación especial, que la integración</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>en los centros ordinarios se iría realizando de forma progresiva y paulatina, a lo largo de 8 años. A partir de la experiencia del curso 85/86, se seleccionan nuevos centros para continuar con el proceso en el curso 86/87.</p> <ul style="list-style-type: none"> Real decreto 967/1986, de 11 de abril, por el que el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, de Sordos y de Pedagogía Terapéutica se transforman en Centros Específicos de Educación Especial de Régimen Ordinario. <p>La LISMI de 1982 establece los principios de normalización, integración, individualización y sectorización, y estos principios no están en consonancia con aquellos otros que condujeron a la creación de los Institutos mencionados en el título de este RD, ya que tienen un carácter puramente asistencial. Además se conformaron para atender a personas de toda España. Por lo tanto, es necesario modificar sus objetivos y adecuarlos a los propios de un centro de Educación Especial, que además tenga un ámbito provincial.</p> <ul style="list-style-type: none"> Real decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. <p>La respuesta educativa a los alumnos con deficiencias debe ser contemplada en un marco coherente y coordinado, de manera que se puedan llevar a cabo las directrices y principios recogidos en la LISMI de 1982 y el RD 334/1985 de ordenación de la educación especial. Por ello, resulta imprescindible la creación de un Centro Nacional de Recursos de la Educación Especial, que atienda a todas las deficiencias que se pueden encontrar en los colegios.</p> <p>Este centro se constituye como un lugar de elaboración, reflexión y experimentación de las actualizaciones que se están produciendo en este campo, del diseño de materiales y de las adaptaciones curriculares precisas para favorecer la integración de los deficientes. Además ofrecerá medios de diagnóstico rigurosos, experimentar y difundir los avances tecnológicos para la ayuda de este alumnado o formular iniciativas para el perfeccionamiento del profesorado.</p> <p>El RD recoge también la composición del Centro Nacional de Recursos y los diferentes departamentos que lo conformarán.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orden de 14 de mayo de 1986 por la que se revisa y corrige la de 30 de enero que, en cumplimiento de la Disposición Final del RD 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial, establece las proporciones de personal/alumnos en esta modalidad

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>Educativa.</p> <p>Únicamente modifica lo siguiente: que habrá un psicólogo por cada 20 alumnos autistas o con problemas graves de personalidad y que habrá un pedagogo o psicólogo en cada centro de educación especial cuando haya al menos 100 alumnos escolarizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de 18 de diciembre de 1986, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la publicación del Convenio Colectivo para el personal laboral de educación especial dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. <p>Es un convenio colectivo de trabajadores, en el que se recoge las diversas categorías y clasificaciones profesionales, la provisión de vacantes, traslados y promoción interna, los despidos y ceses, las jornadas de descanso, vacaciones, permisos y licencias, la formación, el régimen disciplinario, prevención en el trabajo, salarios, derechos sindicales, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orden Ministerial de 16 de enero de 1987 sobre Planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 1987/1988. <p>El RD 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial estableció que la integración en centros ordinarios se haría de forma progresiva y gradual, durante un periodo de 8 años. Para ello se tomará como base la experiencia adquirida durante el curso 85/86, y en base a ella se seguirán seleccionando nuevos centros en los cursos siguientes, con los mismos criterios y proporciones que se siguieron en los cursos 85/86 y 86/87. Cumplido el mandato para los dos cursos anteriormente citados, a través de esta orden se dictan las normas para la planificación de la educación especial para el curso 87/88.</p> <p>Durante este curso se dará prioridad a los centros que iniciaron el proceso de Integración en los 2 cursos anteriores. Se seleccionarán nuevos centros que se encuentren en zonas donde ya haya niños de integración en escuelas infantiles. Se seguirán además los mismos criterios que en cursos anteriores para la selección de nuevos centros y se tendrá en cuenta además la cantidad de profesorado estable del centro y la presencia o no de barreras arquitectónicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se convoca el Plan Experimental de los Servicios de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa (SAPOE) en centros de EGB. <p>La ley General de Educación de 1970 estableció el derecho del alumno a la orientación</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>educativa, y para ello los tutores deben estar coordinados y contar con la ayuda de los equipos psicopedagógicos del sector. Una vía para lograr esto es incorporar al propio centro los recursos para lograr la orientación educativa.</p> <p>Por otro lado, la atención a los alumnos con necesidades especiales en centros ordinarios ya prevé la incorporación a estos centros de profesionales como los logopedas, los profesores de apoyo, etc. tal y como ya se está haciendo, y su actuación de forma coordinada. Ahora surge la necesidad de que los centros de EGB cuenten con servicios específicamente encargados de la orientación y el apoyo psicopedagógico de los profesores especialistas del colegio. Estos equipos deberán coordinarse con los multiprofesionales que ya existían, y cuya función era casi exclusivamente la evaluación y detección de las necesidades educativas especiales, el asesoramiento técnico y pedagógico, el conocimiento de los servicios del sector y el tratamiento multiprofesional.</p> <p>Por lo tanto, ahora se configura un modelo de apoyo psicopedagógico a los alumnos con necesidades especiales y de orientación para todos los alumnos, que va a ser experimentado, implantándolo de forma gradual. Para ello se priorizarán los centros con integración educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se prosigue en el curso 1988/89 la experimentación de Proyectos de Orientación Educativa en centros públicos docentes de enseñanzas medias. <p>El derecho a la orientación educativa que se recoge en la LGE de 1979 y la Ley 8/1985 (LODE) han hecho que el Ministerio impulse un plan para garantizar que en los próximos años todos los centros disponen de esta función orientadora.</p> <p>Este plan comenzó en el curso anterior en centros de enseñanzas medias y los éxitos obtenidos justifican su mantenimiento y ampliación para este curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, sobre la planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración en el curso 1988/89. <p>Al igual que en años anteriores, se establecen los criterios para seguir ampliando el programa de integración a diferentes centros, que como recogía el RD 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, se hará de forma progresiva durante 8 años.</p> <p>Pasados los 3 primeros años, se seleccionan nuevos centros para el siguiente curso escolar.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial 2 de enero de 1989 sobre la planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración para los cursos 89/90 y 90/91. De nuevo se autorizan nuevos centros para incorporar el programa de Integración • Publicación del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) Con los cambios sociales que se están produciendo y a partir de ciertos avances, como el principio de Normalización, que ha llevado a la implantación de la Integración educativa, la escuela ordinaria está ante el reto de ofrecer la respuesta adecuada a alumnos que necesitan una educación más específica. Además, la Educación Especial tradicional se ve cuestionada y necesaria de una transformación. Define a los alumnos con necesidades educativas especiales, y lo hace en función de las ayudas que precisan para superar los objetivos de la educación. De la misma forma, se deja de entender la educación especial como la destinada a un grupo determinado de personas, para entenderse como los recursos puestos al servicio de esas personas. De esta manera se pretende no establecer categorías de personas. Señala que las nee tienen un carácter interactivo y relativo. Además dice que la identificación de las necesidades de los alumnos debe ser el punto de arranque para determinar las actuaciones sobre el currículo escolar y para la selección de recursos materiales y personales. Los centros deben contar con un PEC que asuma la diversidad y tienda siempre a las medidas menos restrictivas. Para ello el aula ordinaria debe ser el referente básico y el tutor el eje principal de la respuesta educativa, contando con la colaboración de los profesionales especialistas, y no al revés como se venía haciendo. La atención a los alumnos con nee debe producirse en todas las etapas y niveles educativos. La educación temprana es fundamental, y se proporcionará en educación infantil. Durante la escolarización obligatoria (Primaria y ESO) los objetivos de la educación para este alumnado serán los mismos que los del sistema educativo general, pero llevando a cabo los cambios metodológicos y organizativos necesarios y contando con los recursos precisos. La integración en secundaria puede ser más complicada por la mayor complejidad del currículo y por la propia organización de la etapa, por lo que la realización de adaptaciones curriculares puede ser necesaria.

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>La identificación de las necesidades se llevará a cabo a través de la evaluación psicopedagógica que realizan los equipos interdisciplinarios en colaboración con la escuela, y los resultados de esta van a permitir decidir las medidas más adecuadas para el alumno y los recursos que serán necesarios.</p> <p>Una de las medidas que se pueden llevar a cabo son las adaptaciones del currículo, las cuales tendrán siempre como punto de partida el currículo ordinario.</p> <p>Estas adaptaciones pueden suponer la priorización de determinados elementos del currículo, la inclusión de contenidos y objetivos específicos o la modificación del tiempo previsto para alcanzar ciertos objetivos.</p> <p>La valoración psicopedagógica también permitirá decidir el tipo de centro más adecuado para el alumno, intentando, siempre que sea posible, optar por el centro ordinario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de 15 de junio de 1989 por la que se transforman las Unidades de Educación Especial en centros ordinarios de EGB. <p>El RD 334/1985 de ordenación de la Educación especial establece un conjunto de medidas destinadas a los alumnos con necesidades educativas especiales en el entorno menos restrictivo posible. Pero se está observando que, en los centros ordinarios, el funcionamiento de algunos servicios responde a modelos de otros momentos históricos, alejados de los principios que recoge el citado RD. Por lo tanto, parece necesario modificar dichos servicios.</p> <p>Las aulas de educación especial fueron creadas con la LGE de 1970, y generalmente funcionan al margen del resto del centro ordinario. Se han ido convirtiendo en estructuras cerradas que no ofrecen una respuesta adecuada y real a las necesidades de los alumnos.</p> <p>En los últimos cursos se ha ido instaurando progresivamente un programa de integración, tal como mandaba el RD 334, en diferentes centros, tanto con aulas de educación especial como sin ellas, y esto ha creado cierto desconcierto en la adecuada utilización de los recursos.</p> <p>Por todo ello, es necesario establecer un marco de actuación en los centros ordinarios, integrando además en una misma figura los distintos profesores de Educación Especial de los centros ordinarios y concretando sus funciones.</p> <p>Después de señalar todo esto hace un repaso del nuevo planteamiento recogido en el Libro Blanco (concepto de educación especial y de necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica, las adaptaciones curriculares, los recursos materiales y personales, etc.)</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>En base a todo esto, los profesores de educación especial que trabajaban en las aulas de educación especial, pasan a ser de apoyo a todo el centro, tal y como lo son cuando participan en el programa de integración.</p> <p>Los alumnos pertenecen ahora a un aula ordinaria, y podrán recibir el apoyo de este profesorado, pero fijando unos tiempos que se adecuen a sus necesidades concretas, y el resto del tiempo lo pasarán en el aula ordinaria. En definitiva, las aulas de educación especial en centros ordinarios se transforman, a partir de este momento, en profesores de apoyo para la educación especial.</p> <p>Este profesor diversificará su actuación en los diferentes ciclos educativos y no será responsable directo de ningún grupo de alumnos.</p> <p>Sus actuaciones irán dirigidas a los profesores del centro (identificación de alumnos con necesidades, elaboración conjunta de las adaptaciones, orientaciones sobre metodología, materiales, etc., y evaluación de los alumnos), a los alumnos, proporcionándoles la respuesta educativa y la intervención de forma individual o en pequeño grupo y dentro del aula o fuera de ella, al ciclo y el claustro participando en decisiones de metodología, organización y unificación de criterios, al Servicio de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa facilitando la relación de este con el resto del centro y, por último, a los padres, colaborando con el tutor en la continuidad entre el centro y la familia, proporcionando información, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 19 de febrero de 1990, por la que se regulan los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar <p>Estos centros se crean para favorecer la labor educativa de los colegios de EGB incompletos y de los Colegios Rurales Agrupados. En ellos se proporcionará formación a los profesores de la zona y podrán también hacer intercambios de experiencias. Proporcionarán además apoyos a estos colegios en materias como la atención directa a los alumnos, la elaboración de material, ofrecer formación, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 18 de septiembre de 1990, por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa del alumnado con Necesidades Educativas especiales. <p>Se modifican las proporciones que se manejaban hasta el momento de la siguiente forma:</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa. (LGE de 1970)</p>	<p>En los casos de alumnos que precisan adaptaciones curriculares muy significativas, tanto en centros ordinarios como de educación especial: si es por deficiencia psíquica 1/6-8, si es por plurideficiencias 1/4-6 y si es por autismo o problemas graves de personalidad 1/3-5. Los logopedas, en este caso, tendrán la siguiente proporción: deficiencia psíquica 1/20-25, plurideficiencias 1/15-20 y autismo 1/15-20.</p> <p>También se recogen las proporciones de fisioterapeutas y auxiliares técnicos educativos.</p> <p>En los casos de alumnos que precisan adaptaciones significativas del currículo ordinario, tanto en centros ordinarios como de educación especial: deficiencia motórica 1/8-12, deficiencia psíquica 1/9-12, problemas emocionales de carácter grave 1/6-8 y deficiencias auditivas o visuales 1/9-12.</p> <p>En los centros de educación especial, dispondrán asimismo de un psicólogo o pedagogo si tienen al menos entre 90 o 100 alumnos. Si tienen menos dispondrán de un profesional a tiempo parcial. En las mismas condiciones tendrán un trabajador social.</p>
<p>❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</p> <p>Desde la Ley General de Educación hasta el momento en que se publica esta otra, la educación española ha vivido una gran evolución y se han producido importantes cambios en lo que se refiere a igualdad de oportunidades. Todos estos cambios que ha vivido la educación y la sociedad en general, precisan de una reforma en la ordenación general del sistema educativo. La LOGSE dedica su Capítulo V del Título I por completo a la Educación Especial.</p> <p>En él se establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos para que estos alumnos puedan alcanzar los objetivos de la educación establecidos para todos. Además, la valoración de las necesidades se llevará a cabo por equipos especializados, y a partir de ellas se decidirán las medidas apropiadas, que se basarán en los principios de integración y normalización. El sistema educativo dispondrá también de los profesores</p>	<ul style="list-style-type: none"> Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de Educación Infantil. <p>En el Preámbulo se hace referencia a que esta etapa educativa debe compensar todo tipo de desigualdades y debe favorecer la integración de alumnos en su proceso educativo. También recoge que los diferentes centros educativos deberán concretar este currículo prescriptivo en los diferentes documentos del centro, entre los que engloba también las adaptaciones curriculares. Señala que la Educación Infantil ha de ser personalizada. Los niños que, por cualquier causa, presentan: necesidades educativas específicas, sean permanentes o transitorias, y necesitan una educación especializada temprana, pueden recibir en esta etapa una educación apropiada y adaptada. En el artículo 10 recoge con los profesores de educación infantil elaborarán las programaciones de aula y, dentro de estas, se incluyen las adaptaciones curriculares dirigidas a los acneos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. <p>En el Preámbulo recoge que es preciso que los centros y los profesores concreten los diferentes</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>Especializados y los centros adecuaran su organización y el currículo para poder dar respuesta a este alumnado.</p> <p>La atención a los alumnos con necesidades se iniciará tan pronto como se detecten las mismas.</p> <p>La escolarización en centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando no se pueda dar la respuesta adecuada desde el centro ordinario.</p> <p>Por otro lado, el Título V está dedicado a la Compensación de las Desigualdades en Educación.</p> <p>Para ello establece que el sistema educativo garantizará una educación adecuada a aquellos alumnos que se encuentran en situaciones desfavorecidas por factores económicos, geográficos, sociales, culturales, étnicos o de otra índole.</p>	<p>aspectos de este currículo a las características del entorno y de los alumnos, en los diferentes documentos del centro y, entre ellos, recoge las adaptaciones curriculares.</p> <p>Establece que en la Educación Primaria se dedicará una atención preferente, en colaboración con la familia, a los alumnos con necesidades especiales, para que superen sus dificultades y puedan alcanzar los objetivos educativos previstos.</p> <p>El artículo 12 se refiere de forma concreta a la elaboración de adaptaciones curriculares, señalando que podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas acnees. Tales adaptaciones podrán consistir en la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la modificación de los criterios de evaluación, así como en la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares.</p> <p>Estas adaptaciones tenderán a que los alumnos alcancen las capacidades propias de la Educación Primaria de acuerdo con sus posibilidades. Estarán precedidas, en todo caso, de una evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno y de una propuesta curricular específica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. <p>En el Preámbulo recoge que es preciso que los centros y los profesores concreten los diferentes aspectos de este currículo a las características del entorno y de los alumnos, en los diferentes documentos del centro y, entre ellos, recoge las adaptaciones curriculares. Señala que las necesidades educativas especiales, a veces permanentes, detectadas y atendidas ya en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria Obligatoria han de proseguir siendo atendidas adecuadamente.</p> <p>El artículo 17 se refiere de forma concreta a las Adaptaciones Curriculares, señalando que se podrán realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales. Tales adaptaciones podrán consistir en la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como en la ampliación de las actividades educativas.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	<p>evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno y de una propuesta curricular específica.</p> <p>El Ministerio determinará las condiciones en las que los alumnos con necesidades educativas especiales que no obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria podrán acceder a una formación adaptada que les cualifique para su incorporación al mundo del trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 12 de diciembre de 1991, por la que se amplía, para el curso 1993/1994 el Programa de Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que imparten el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. • Orden Ministerial de 12 de Noviembre de 1992, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria. <p>Señala que la evaluación ha de ser el punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular.</p> <p>En la Disposición Adicional Primera se recoge que la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales se regirá, con carácter general, por lo dispuesto en la presente</p> <p>Orden. Este Ministerio regulará los procedimientos para la elaboración del dictamen de escolarización destinado a los alumnos con necesidades educativas especiales. Este documento será adjuntado a sus respectivos expedientes académicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 12 de Noviembre de 1992, sobre Evaluación en Educación Primaria. <p>Señala que la evaluación se convierte así, en punto de referencia para la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, para el aprendizaje de los alumnos y para la corrección y mejora del proceso educativo.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</p>	<p>Recoge que, cuando fuera necesario adoptar medidas de refuerzo educativo o de adaptación Curricular, esta circunstancia se hará constar en las actas de evaluación. En los documentos de evaluación se hará constar, igualmente, si se han tomado medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular. Esta circunstancia se expresará en los términos: Refuerzo educativo (RE), adaptación curricular (AC).</p> <p>En la Disposición Adicional Primera se recoge que la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales se registrará, con carácter general, por lo dispuesto en la presente Orden. Este Ministerio regulará los procedimientos para la elaboración del dictamen de escolarización destinado a los alumnos con necesidades educativas especiales. Este documento se adjuntará a sus respectivos expedientes académicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de 26 de julio de 1993, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo para el curso 1993/1994. • Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. <p>En su Preámbulo señala que es necesario garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.</p> <p>Para ello, los centros de una misma zona deberán escolarizar a estos alumnos en igual proporción, de acuerdo con los límites y recursos que las Administraciones educativas determinen.</p> <p>Recoge que la presente Ley obedece a la voluntad, compartida por la sociedad española, de reafirmar con garantías el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación de quienes forman parte de la comunidad educativa</p> <p>Dedica la Disposición Adicional II a la Escolarización de los alumnos con nees. En ella establece que las Administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora.</p>
LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	

LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	<p data-bbox="1375 300 1621 323">A NIVEL NACIONAL</p> <p data-bbox="947 347 2051 464">Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos. Los criterios para determinar esas dotaciones serán los mismos para los centros sostenidos con fondos públicos.</p> <ul data-bbox="987 501 1944 555" style="list-style-type: none"> • Real decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. <p data-bbox="947 563 2051 647">Para desarrollar lo establecido en la LISMI y en los artículos 27 y 49 de la Constitución, el RD 334/1985 estableció una serie de medidas para que los alumnos con nee puedan alcanzar, en la medida de lo posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general. Estas medidas se han ido articulando en torno al Programa de Integración que se ha desarrollado durante los últimos 9 años. Los buenos resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de revisar y actualizar las condiciones en las que hasta ahora se ha llevado este programa. Esta revisión es necesaria para adecuar los aspectos que sea oportunos al nuevo modelo de ordenación del sistema educativo introducido por la LOGSE.</p> <p data-bbox="947 842 2051 959">Por lo tanto, este RD viene a regular los aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y la organización de la atención educativa dirigida a los acnees temporales o permanentes, asociadas a su historia escolar o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial</p> <p data-bbox="947 967 2051 1069">La atención a estos alumnos se iniciará tan pronto como se detecten sus necesidades o se detecte el riesgo de aparición, y se proporcionará, siempre que sea posible, en el centro ordinario, destinándose los CEE a aquellos casos que no puedan ser adecuadamente atendidos en el centro ordinario. En cualquier caso, la decisión de escolarización se tomará en base a la evaluación psicopedagógica.</p> <p data-bbox="947 1077 2051 1179">El Ministerio garantiza una oferta de Formación Profesional adecuada a los acnees, entendiéndose por FP Especial las adaptaciones de los módulos y ciclos de FP reglada y de los programas ordinarios de Garantía Social para acnees así como el componente de FP que tienen los programas de TVA de los centros de EE.</p> <p data-bbox="947 1187 2051 1289">Recoge también que los centros recogerán en su Proyecto Curricular las medidas previstas de atención a los acnees y los profesores que atiendan a este alumnado realizarán, con el asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o de los departamentos de orientación, las adaptaciones curriculares pertinentes.</p>
LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	

LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	<p style="text-align: center;">A NIVEL NACIONAL</p> <p>Estas adaptaciones podrán ser significativas, afectando a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica.</p> <p>Los centros que escolaricen a acnees, podrán contar con recursos personales complementarios, que serán maestros con las especialidades de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial y de Audición y Lenguaje, así como el personal laboral que se determine en caso de que sea necesario.</p> <p>Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica realizarán las evaluaciones psicopedagógicas de los acnees y se clasificarán en Equipos de Atención Temprana, Equipos Generales y Equipos Específicos. Corresponde a los Equipos de Atención Temprana y, en su caso, a los Generales, la detección precoz de las nee. Los Equipos Generales, además de las evaluaciones psicopedagógicas, asesorarán a los centros en la atención a los acnees. Los Equipos Específicos prestarán su apoyo específico a los equipos generales, de atención temprana y Departamentos de Orientación así como a los centros escolares y a los alumnos que lo precisen.</p> <p>Los padres estarán informados de todo lo que tiene que ver con el proceso educativo de sus hijos, especialmente en lo referente a la escolarización y adaptaciones significativas de currículo. Podrán elegir el colegio al que asiste su hijo con nee de entre la oferta educativa que mejor se adapte a sus necesidades.</p> <p>El capítulo II se dedica a los alumnos con sobredotación Intelectual, recogiendo que se garantizará su escolarización y las medidas necesarias para que puedan alcanzar los objetivos de la educación y desarrollar al máximo sus posibilidades y capacidades. Para ello, los EOEP y los Departamentos de Orientación contarán con profesionales con una formación especializada.</p> <p>El Capítulo III se dedica a la escolarización de alumnos con nees permanentes asociadas a discapacidad. En el caso de escolarización en centros ordinarios, la etapa de Educación Infantil comenzará y finalizará en las edades establecidas con carácter general, pudiendo autorizarse la permanencia de un año más en la etapa previo informe del EOEP. En esta etapa, la escolarización en CEE se dará solo en casos excepcionales.</p> <p>La etapa de Educación primaria comenzará y finalizará en las edades establecidas con carácter general. Se señala que en posteriores desarrollos legales se especificarán las medidas para flexibilizar la permanencia de algún año más. La administración educativa podrá contemplar la</p>
LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	

LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	A NIVEL NACIONAL
	<p>escolarización preferente de determinados acnees en un mismo centro de educación primaria cuando la respuesta a sus necesidades comporte un equipamiento especial o una especialización profesional difícilmente generalizable (<u>centros preferentes</u>). Al finalizar la etapa, los EOEP realizarán un informe sobre el proceso educativo del alumno y lo elevarán al centro donde vaya a continuar sus estudios.</p> <p>En el caso de la ESO, las administraciones llevarán a cabo las medidas para que los acnees que durante Educación Primaria han asistido a centro ordinario puedan hacerlo también en Secundaria. Para ello, se podrá contemplar la existencia de centros de secundaria que atiendan preferentemente a alumnos cuyas necesidades requieran de medios y recursos específicos. La escolarización en la ESO comenzará y finalizará en las edades establecidas con carácter general. Se señala que en posteriores desarrollos legales se especificarán las medidas para flexibilizar la permanencia de algún año más</p> <p>En el caso de la escolarización en el Bachillerato y la Formación Profesional, se velará por que los acnees que han obtenido el título de la ESO, cuenten con los medios necesarios para poder proseguir sus estudios.</p> <p>En lo que se refiere a la escolarización en programas de Garantía Social, se destinará a los alumnos que no están preparados para cursar el Bachillerato o la FP de grado medio. Estos estudios podrán cursarse en la modalidad de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales o en régimen de integración.</p> <p>Respecto a los estudios universitarios, las universidades públicas facilitarán a estos alumnos el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas con el fin de que puedan continuar sus estudios.</p> <p>Por otro lado se habla de la escolarización de los acnees en los Centros de Educación especial. Estos se destinan a los alumnos que precisan adaptaciones especialmente significativas del currículo y que se estima que su integración en los centros ordinarios va a ser mínima.</p> <p>En estos centros se impartirá la educación básica obligatoria y una formación que facilite la transición a la vida adulta. También se podrán impartir los programas de garantía social para acnees.</p> <p>En la EBO, la escolarización se iniciará y finalizará con las edades establecidas con carácter general en lo que se refiere a escolarización obligatoria y, excepcionalmente, podrán escolarizarse alumnos en el segundo ciclo de infantil.</p>
LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	

LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	A NIVEL NACIONAL
	<p>La TVA tendrá una duración de 2 años, pudiendo ampliarse a 3 si se estima conveniente. En cualquier caso, el límite de edad para permanecer en el centro de EE será de 21 años.</p> <p>La enseñanza EBO tendrá una duración de 10 años y el currículo de sus enseñanzas se basará en el currículo general de educación primaria, pudiendo dar cabida a capacidades de otras etapas si es necesario.</p> <p>La TVA estará encaminada a favorecer la autonomía personal y la integración social, y podrá tener componentes de la FP específica.</p> <p>Las administraciones promoverán experiencias de escolarización combinada en CEE y centros ordinarios cuando se considere adecuado, para favorecer el principio de normalización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. <p>La respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado, asociadas a su historia educativa y escolar o debidas a condiciones personales de sobredotación o discapacidad, exige tomar decisiones que hagan posible su participación en un contexto escolar lo más normalizado posible.</p> <p>El proceso de toma de decisiones para ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado implica, por un lado, identificar y valorar de forma precisa dichas necesidades, y, por otro, concretar la oferta educativa ordinaria o específica, que habrá de incluir las medidas y apoyos necesarios.</p> <p>Este proceso parte de la evaluación psicopedagógica, cuyo procedimiento es necesario regular, así como establecer los criterios de escolarización y determinar los procedimientos adecuados.</p> <p>Capítulo I. Define la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	<p>En consecuencia, la evaluación psicopedagógica será necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales; para la toma de decisiones relativas a su escolarización; para la propuesta extraordinaria de flexibilización del periodo de escolarización; para la elaboración de adaptaciones significativas; para la propuesta de diversificaciones del currículo; para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que los mismos puedan necesitar; y para la orientación escolar y profesional una vez terminada la enseñanza obligatoria.</p> <p>La evaluación psicopedagógica habrá de reunir la información del alumno y su contexto familiar y escolar que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.</p> <p>La evaluación psicopedagógica es competencia de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y de los departamentos de orientación de los centros.</p> <p>Las conclusiones derivadas de la información obtenida se recogerán en un informe psicopedagógico. Este informe constituye un documento en el que se refleja la situación evolutiva y educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza, se concretan sus necesidades educativas especiales, si las tuviera y se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que puede necesitar durante su escolarización.</p> <p>Capítulo II. Al escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales, además de los requisitos establecidos con carácter general, el procedimiento incluirá: El Dictamen de escolarización elaborado por el equipo de orientación educativa y Psicopedagógica; El informe de la Inspección Educativa al que corresponda el centro donde los padres hayan solicitado la admisión y la Resolución de escolarización de la Dirección Provincial o, en su caso, de la Comisión de escolarización que corresponda.</p> <p>La escolarización de un alumno con necesidades educativas especiales se revisará de forma ordinaria, al final de cada etapa.</p> <p>Capítulo III. Los criterios para la escolarización de los acnees serán los siguientes: Ningún acnee podrá quedar excluido de escolarización; Las decisiones de escolarización han de perseguir la mayor normalización e integración escolar. En consecuencia, la escolarización de acnees se realizará siempre que sea posible en centros ordinarios; La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales deberá iniciarse cuanto antes y se asegurará su continuidad; Toda propuesta de escolarización deberá fundamentarse en las necesidades</p>
LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	

LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	A NIVEL NACIONAL
	<p>educativas especiales del alumno identificadas a partir de la evaluación psicopedagógica y en las características de los centros; Los padres participarán en el proceso de escolarización; La escolarización estará presidida por el carácter revisable de las decisiones; Se propondrá la escolarización en el centro de Educación Especial que le corresponda cuando se estime que el alumno requiere adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas o la provisión de medios poco comunes en los centros ordinarios.</p> <p>Se recogen además criterios específicos para los alumnos con discapacidad motora y auditiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. <p>La conveniencia de concretar algunos aspectos referidos a la escolarización y de articular el proceso de evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales que curse determinadas materias con adaptaciones curriculares, determinan la necesidad de la presente Orden.</p> <p>La evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes. Las adaptaciones se consideran significativas cuando modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación.</p> <p>Las calificaciones que reflejan la valoración del proceso de aprendizaje de las áreas o materias que hayan sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que los establecidos con carácter general. En la ESO, Bachillerato y FP, en las actas de evaluación se añadirá un asterisco (*) a la calificación que figure en la columna del área o áreas objeto de adaptaciones.</p> <p>La información que se proporcione a los alumnos o a sus familias constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso de cada alumno respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.</p> <p>Las adaptaciones curriculares significativas realizadas se recogerán en un documento individual, en el que se incluirán los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación,</p>
LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	

LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	A NIVEL NACIONAL
	<p>tanto las de acceso al currículo como las propiamente curriculares; las modalidades de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de promoción y los acuerdos tomados. Establece que se podrá autorizar la permanencia durante un año más en el segundo ciclo de Infantil. En primaria y secundaria la promoción de un ciclo a otro se decidirá si el alumno ha alcanzado los objetivos para él propuestos, y se podrá decidir la permanencia un año más si se considera oportuno.</p> <p>Si al término de la ESO el alumno ha alcanzado los objetivos generales obtendrá el título de ESO.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación. <p>Recoge en su Preámbulo que el principio de igualdad de oportunidades en educación implica que, para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten, no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, se pongan en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador.</p> <p>Las medidas y acciones de compensación educativa deben ajustarse a los principios de globalización y convergencia de las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social.</p> <p>En el Título I recoge que la compensación educativa se dirige al alumnado que por factores territoriales o condiciones sociales se encuentra en desventaja, el perteneciente a minorías étnicas o culturales en situación social de desventaja y el alumnado que por razones sociales, familiares o sociales no pueden seguir un proceso normalizado.</p> <p>Se recogen también los principios de actuación y las actuaciones.</p> <p>El Título II se dedica a las actuaciones de compensación educativa en los centros, donde se recogen los recursos y apoyos necesarios y las intervenciones en las diferentes etapas educativas.</p> <p>El Título III se dedica a las actuaciones de compensación educativa para el alumnado que no está escolarizado en un centro (población itinerante, alumnos hospitalizados)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los Centros de Educación Especial.
LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	

LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	<p data-bbox="1375 300 1621 325">A NIVEL NACIONAL</p> <p data-bbox="947 347 2049 432">Los centros de educación especial se configuran como un recurso más de atención a la diversidad dentro del Sistema Educativo, que debe contribuir a desarrollar al máximo la calidad de vida de los alumnos que escolarizan.</p> <p data-bbox="947 437 2049 521">Para cumplir el principio de normalización, en estos centros se persigue el desarrollo de las mismas capacidades presentes en los objetivos del currículo general y se cursan los mismos años de escolaridad.</p> <p data-bbox="947 526 2049 580">Es necesario desarrollar orientaciones para la adaptación del currículo ordinario a las características de los centros de educación especial y de los alumnos que escolarizan.</p> <p data-bbox="947 585 2049 660">Para la elaboración de su Proyecto Curricular, los centros de educación especial y las aulas de educación especial tomarán como referente el currículo establecido para educación primaria, pudiendo dar cabida a capacidades de otras etapas educativas.</p> <p data-bbox="947 665 2049 740">Los 10 cursos que comprende la EBO en los CEE se organizarán en ciclos y los alumnos escolarizados en ellos tendrán la posibilidad de las mismas prórrogas que los escolarizados en centros ordinarios. En cualquier caso, el límite de permanencia en estos centros será de 21 años.</p> <p data-bbox="947 745 2049 799">En los últimos años de escolaridad deben incorporarse contenidos que se centren en el desarrollo de capacidades relacionadas con la inserción social y el desempeño profesional.</p> <p data-bbox="947 804 2049 858">El Proyecto curricular incluirá los mismos elementos que el de los centros ordinarios y será elaborado por el conjunto de los profesionales del centro, en los cauces que se determine.</p> <p data-bbox="947 863 2049 917">A partir de este PC, los maestros elaborarán las programaciones de su aula, en las que colaborarán el resto de profesionales que intervienen con los alumnos de la misma.</p> <p data-bbox="947 922 2049 1023">Las decisiones tomadas en el proyecto curricular y en las programaciones podrán ser, a su vez, adaptadas en función de las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos, en las correspondientes adaptaciones curriculares. Tales adaptaciones se recogerán en el Documento Individual de Adaptación Curricular.</p> <p data-bbox="947 1027 2049 1082">Al final de la Resolución se recoge un Anexo con orientaciones a los centros para elaborar su Proyecto Curricular.</p> <ul data-bbox="987 1118 2018 1198" style="list-style-type: none"> • Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a

❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</p>	<p>condiciones personales de sobredotación intelectual.</p> <p>La adecuada respuesta educativa a los alumnos con condiciones personales de sobredotación intelectual exige identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades y concretar la oferta educativa que incluirá las medidas curriculares específicas que son necesarias para el desarrollo pleno de sus capacidades, desde un contexto escolar lo más normalizado posible.</p> <p>La identificación se llevará a cabo a través de la evaluación psicopedagógica.</p> <p>La flexibilización del periodo de escolarización podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como en la reducción de la duración de un ciclo educativo.</p> <p>Podrá autorizarse la flexibilización, con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatoria, reduciéndolo un máximo de dos años. En ningún caso podrá aplicarse la reducción de dos años en el mismo nivel o etapa.</p> <p>Se podrá anticipar un año la escolarización en el Primer curso de educación primaria. Así mismo, podrá reducirse un año la escolarización en educación primaria, pero no podrán acogerse a esta medida aquellos alumnos que hayan anticipado el inicio de su escolarización.</p> <p>En secundaria podrá reducirse un año la duración de la etapa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en institutos de educación secundaria. <p>El departamento de orientación tiene un conjunto de funciones relacionadas con la orientación académica, psicopedagógica y profesional, con la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales, con la evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieren y con el apoyo a la acción tutorial, todo ello en el marco de la atención a la diversidad. Para ello cuentan con diferentes profesionales, lo que hace necesario establecer el ámbito de actuación de cada uno de ellos.</p> <p>El profesor de la especialidad de Psicología o Pedagogía coordinará la planificación y desarrollo de las actividades de orientación, asesorará a la CCP en materia de atención a la diversidad, colaborará en la prevención y detección de dificultades, coordinará la evaluación psicopedagógica, participará en la planificación y desarrollo de las adaptaciones curriculares, colaborará con los tutores en el consejo orientador y colaborará en la planificación y la diversificación curricular.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	<p>Por otro lado están los profesores de los ámbitos, de los cuales también se recogen sus funciones y los maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, cuyas funciones son colaborar con los departamentos en la prevención, detección y valoración de dificultades de aprendizaje y en la planificación de las adaptaciones curriculares, realizar actividades educativas de apoyo para los alumnos, para alumnos de compensación educativa o con dificultades de aprendizaje, directamente o a través del asesoramiento a los profesores. Colaborar con los tutores en el consejo orientador al término de la ESO.</p> <p>Por último, están los profesores técnicos de servicios a la comunidad, los de formación y orientación laboral, cuyas funciones también se definen.</p> <p>Se establecen los horarios de los profesores que forman parte del departamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. <p>Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica constituyen el soporte técnico de la orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Las funciones que tienen encomendadas estos equipos apuntan a un modelo de intervención centrado, fundamentalmente, en el apoyo continuado a los centros y su profesorado, en la adopción de medidas de atención a la diversidad y en tareas concernientes al proceso de adaptación del currículo que deben llevar a cabo.</p> <p>Los Equipos generales de orientación educativa y psicopedagógica tienen como finalidad colaborar con los centros en el logro de sus objetivos educativos. Estas funciones se estructuran en dos planos diferenciados de intervención: funciones de apoyo especializado a los centros de Educación Infantil y Primaria y funciones relacionadas con el sector de su responsabilidad. Recoge de forma concreta estas funciones y la priorización del ámbito de sus actuaciones, así como su organización y funcionamiento.</p> <p>Los equipos de atención temprana tienen como responsabilidad identificar las situaciones y circunstancias de riesgo o desventaja, anticiparse a la aparición de problemas, detectarlos tempranamente y facilitar la intervención adecuada. Su principal objetivo será contribuir a mejorar las condiciones educativas de los centros que escolarizan a niños con necesidades</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
<p>❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</p>	<p>educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o situaciones sociales desfavorecidas, en la etapa de cero a seis años. También se recogen sus funciones, la prioridad para cumplirlas y su organización y funcionamiento.</p> <p>Los equipos específicos provinciales comparten con el resto de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza. Pero estos Equipos se diferencian de los anteriores en tres aspectos. En primer lugar, su ámbito de actuación es más amplio, tanto en lo que se refiere a su demarcación geográfica, de carácter provincial, como a las etapas educativas en las que intervienen: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria. En segundo lugar, desempeñan un papel de complementariedad con respecto a los otros Equipos y a los Departamentos de Orientación. Por último, tienen una mayor especificidad, ya que se trata de servicios cualificados para el desempeño de tareas y funciones especializadas en relación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades sensoriales (auditivas o visuales), motoras o alteraciones graves del desarrollo. Se establecen sus funciones, las prioridades para el cumplimiento de las mismas y su organización y funcionamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación profesional, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. <p>Para este alumnado se contempla, por una parte, la posibilidad de anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria y, por otra, la reducción del periodo de escolarización. Por otra, la reducción del periodo de escolarización.</p> <p>En ambos casos, es necesario que estos alumnos se incorporen al curso o ciclo adecuado que para ellos se solicita en el momento más idóneo, es decir, al comienzo del curso escolar. Para ello es preciso determinar los plazos de presentación y de resolución de expedientes, Con el fin de que la respuesta a sus necesidades educativas, sea la más apropiada y se ajuste lo más posible a la duración del curso escolar.</p> <p>El plazo de presentación de la documentación que constituye el expediente de sobredotación de un alumno será el comprendido entre el 1 de enero y el 31 de marzo de cada año.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL NACIONAL
❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	<ul style="list-style-type: none"> • Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la Transición a la Vida Adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. <p>La orden recuerda que la formación profesional especial para los alumnos con necesidades educativas especiales se entiende como un continuo educativo que puede ir desde la adaptación de los módulos y ciclos de la formación profesional reglada y de los programas ordinarios de garantía social, hasta la modalidad específica de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales, o al componente de formación profesional que, en su caso, se incluya en los programas de formación para la transición a la vida adulta que se impartan en los Centros de Educación Especial.</p> <p>Establece que los objetivos de estos programas serán: afianzar y desarrollar las capacidades de los alumnos en todos sus ámbitos promoviendo el mayor grado de autonomía personal e inserción social, fomentar la participación de los alumnos en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta, promover los conocimientos instrumentales básicos adquiridos en la educación básica y potenciar hábitos vinculados a la salud corporal, la seguridad personal y el equilibrio afectivo.</p> <p>Estos programas se organizan en un ciclo de os años de duración, que podrá ser ampliado si es preciso, pero el límite de edad será de 20 años.</p> <p>Los programas de transición a la vida adulta están destinados a aquellos alumnos que tengan cumplidos los 16 años y hayan cursado la enseñanza básica en un Centro de Educación Especial y a aquellos otros que, cumpliendo el requisito de edad, sus necesidades educativas especiales aconsejen que la continuidad de su proceso formativo se lleve a cabo a través de estos programas.</p> <p>Los programas serán impartidos por maestros de educación especial y por profesores técnicos de FP. El Maestro de Educación Especial será responsable de la docencia del ámbito de autonomía personal en la vida diaria y del ámbito de integración social y comunitaria. Del ámbito de orientación y formación laboral se hará cargo un Profesor Técnico de Formación Profesional. El tutor será el maestro de educación especial.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría general de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria. <p>En esta Resolución lo que se recoge es un Programa o currículo para la Transición a la Vida Adulta, que los Centros de Educación Especial utilizarán como referente a la hora de elaborar el Proyecto Curricular para esta etapa. Por lo tanto, aparecen los diferentes ámbitos, con sus objetivos, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones metodológicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de dicho alumnado. <p>Esta resolución tiene como objeto establecer las medidas que faciliten la atención al alumnado con sobredotación intelectual. En concreto, determinar los procedimientos para orientar la respuesta educativa, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</p>		<p>excepcionales adoptadas y establecer, en su caso, el procedimiento y los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de estos alumnos y alumnas.</p> <p>Estos alumnos serán escolarizados en centros ordinarios y la identificación de sus necesidades se hará a partir de la realización de la evaluación psicopedagógica, a partir de cuyos resultados se decidirán las medidas extraordinarias más adecuadas.</p> <p>Las medidas curriculares extraordinarias son: la adaptación curricular de ampliación o enriquecimiento, la anticipación del comienzo de la escolaridad obligatoria o la reducción del periodo de escolarización.</p> <p>Podrá autorizarse la flexibilización del período de escolarización obligatoria reduciéndolo un máximo de dos años. En ningún caso podrá aplicarse dicha reducción en un mismo nivel o etapa educativa.</p> <p>Las medidas excepcionales tomadas se consignarán en los documentos de evaluación correspondientes, que se adjuntarán al expediente del alumno.</p>
<p>❖ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación (LOCE)</p> <p>A pesar de los avances que ha manifestado la educación española en el último siglo, ayudado por las diferentes reformas educativas, no hay que ocultar las importantes deficiencias que presenta el sistema educativo actual, que hay que subsanar en beneficio de toda la sociedad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> RD 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. <p>Establece que se tomarán las medidas para identificar a este alumnado y se evaluarán sus necesidades específicas lo más tempranamente posible.</p> <p>La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo se tomará</p>	<ul style="list-style-type: none"> Circular de 26 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Centros Docentes, relativa a la organización en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad. <p>La Consejería de educación ha incrementado la presencia del profesorado especialista en PT y AL en</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>Es necesario reducir el abandono escolar, mejorar el nivel de conocimientos de los alumnos, universalizar la educación, especialmente en la primera infancia y mejorar la educación de la población adulta. En el Título Preliminar se recogen los principios de calidad de la educación, entre los que se encuentra el de la Equidad y la compensación de las desigualdades. Dedicar el Capítulo VII del Título I a la Atención de los alumnos con necesidades educativas específicas.</p> <p>En este se habla de la igualdad de oportunidades, de los alumnos extranjeros, de los alumnos superdotados y de los alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>En cuanto a los alumnos superdotados, serán objeto de una intervención específica, se tomarán las medidas para identificar sus necesidades, se podrá flexibilizar la escolarización para ellos.</p> <p>Respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, tendrán una atención especializada con arreglo a los principios de normalización y no discriminación, para conseguir su integración. Las administraciones dispondrán de los recursos necesarios para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general. Serán escolarizados en centros ordinarios,</p>	<p>Cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo de estos alumnos. La flexibilización consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponde por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta 3 veces en la enseñanza básica y una vez en la posobligatoria. Esta medida irá acompañada de medidas y programas de atención específica.</p>	<p>Los centros, lo que ha permitido generalizar la presencia, a tiempo completo o compartido, de estos profesores en los centros.</p> <p>La medida adoptada tiene dos objetivos fundamentales: consolidar la presencia habitual del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje en todos los centros públicos e incrementar los recursos con los que cuentan los centros para desarrollar el Plan de Atención a la Diversidad.</p> <p>Su participación debe contemplar al conjunto de alumnos que, tras la oportuna valoración por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, o del Departamento de Orientación precisan intervención especializada. Esta intervención incluye al alumnado que no tiene dictamen en función del carácter transitorio de sus necesidades educativas especiales.</p> <p>En la adopción de aquellas medidas educativas que permitan atender las necesidades educativas especiales de los alumnos, se debe tomar en consideración la existencia de dos niveles de Apoyo Educativo al alumnado en función de sus características y necesidades: El <u>apoyo tipo A</u>, que van a precisar alumnos con discapacidad permanente que necesiten aprender el uso del equipamiento de acceso y que terminado este proceso ya no tendrán más necesidad de apoyo (por ejemplo un alumno motórico que tiene que aprender el manejo de periféricos del ordenador); alumnos con necesidades transitorias, alumnos con dificultades de aprendizajes y alumnos</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>En aulas especiales en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.</p> <p>La identificación de las necesidades de los alumnos se realizará por equipos integrados por distintos profesionales, que establecerán también los planes de actuación adecuados.</p> <p>La escolarización comenzará y finalizará en las edades establecidas con carácter general, pero podrá flexibilizarse el periodo de escolarización si es oportuno. En cualquier caso, el límite de edad para permanecer en un centro de EE será de 21 años.</p>		<p>Con alguna alteración del lenguaje.</p> <p>El <u>Apoyo tipo B</u> se dirige a los alumnos con necesidades educativas especiales con dictamen, que precisan adaptación curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación, por la que se regula, con carácter excepcional, la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual. <p>La superdotación intelectual y las necesidades educativas derivadas de ella, a efectos de flexibilización, se identificarán mediante la evaluación psicopedagógica.</p> <p>La medida excepcional de flexibilización para aquellos alumnos que sean identificados como superdotados se tomará cuando las medidas educativas que el centro pueda adoptar, dentro del proceso ordinario (enriquecimiento y/o ampliación curricular), se consideren insuficientes para atender las necesidades de estos alumnos.</p> <p>La flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas consistirá en la incorporación del alumno a un curso superior al que le correspondería cursar.</p> <p>Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. En casos excepcionales, podrán autorizarse medidas de flexibilización sin tales limitaciones.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación (LOCE)</p>		<p>La flexibilización del período de escolarización podrá consistir tanto en la anticipación de la enseñanza básica como en la reducción de la duración de ésta. Se recogen también los requisitos y condiciones para llevar a cabo esta medida y los plazos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales. <p>La actuación educativa dirigida a estos alumnos se ha concretado en nuestra región conforme a los criterios generales de atención al alumnado con discapacidad, en centros específicos de Educación Especial, en Escuelas Infantiles o en Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria con apoyos educativos. Tanto los profesionales del ámbito educativo como las familias han venido planteando la conveniencia de desarrollar, además, programas que permitieran a algunos de estos alumnos beneficiarse simultáneamente de la escolarización en un centro ordinario y de las actuaciones educativas intensivas y especializadas que precisan para su mejor desarrollo educativo y personal. De acuerdo a lo anterior, la Consejería de Educación puso en marcha a partir del curso 2002/2003, con carácter experimental, un programa de escolarización preferente para este alumnado, a desarrollarse durante dos años.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación (LOCE)</p>		<p>Transcurrido dicho periodo y valorando que la experiencia ha sido positiva, en esta resolución se establecen como centros preferentes para alumnos con nees asociadas a TGD determinados centros de la Comunidad de Madrid.</p> <p>Dichos centros escolarizarán hasta cinco alumnos de trastornos generalizados del desarrollo en su grupo de referencia, contando con los espacios, recursos materiales y personales adecuados para el apoyo intensivo y especializado que estos alumnos precisan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativas a la elaboración y revisión del PAD de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria en la Comunidad de Madrid. <p>El Plan de Atención a la Diversidad responde a un concepto de diversidad que engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones, que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos del centro tanto personales como materiales y organizativos.</p> <p>Con la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad por parte de los centros sostenidos con fondos públicos se pretende consolidar la coordinación, la reflexión conjunta, la planificación y toma de decisiones como elementos en los que debe basarse la atención a la diversidad.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación (LOCE)</p>		<p>Define el PAD y establece los criterios para su elaboración. Recoge los elementos que los integran. Entre ellos se encuentran las medidas a adoptar. Estas pueden ser medidas generales, medidas ordinarias y medidas extraordinarias. Se recogen también los ámbitos y dimensiones que comprende el PAD, el seguimiento y evaluación del mismo, su revisión y el calendario para la elaboración y actualización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones de 20 de enero de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por las que se regula, con carácter excepcional, la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursará los programas de formación para la transición a la vida adulta en centros de educación especial, en el curso 2006/2007. <p>El Real Decreto 696/1995, de ordenación de la educación de los alumnos con nee, establece que el límite de edad para permanecer escolarizado en un Centro de Educación Especial será el de 20 años.</p> <p>La LOCE establece que, en cualquier caso, el límite de edad para permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años.</p> <p>Estas instrucciones autorizan con carácter excepcional y previa conformidad de los padres, la permanencia hasta los veintiún años de los alumnos que estén escolarizados en los Centros de Educación Especial, siempre que se cumplan los requisitos que también recoge estas Instrucciones.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> <p>Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual.</p> <p>La educación debe considerarse como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades.</p> <p>A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla.</p> <p>En el Título Preliminar, dentro de los principios de la educación, se recoge el de la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades, con especial atención a las que</p>		<ul style="list-style-type: none"> Resolución de 21 de junio de 2006, del Director General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de transición a la vida adulta. <p>La LOE, En su artículo 75, relativo a la integración social y laboral, establece que con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades.</p> <p>Según esta resolución, los Centros Públicos de Educación Especial promoverán con carácter voluntario, la realización de Prácticas en Centros de Trabajo, suscribiendo para ello acuerdos de colaboración con Empresas u otras Organizaciones, que permitan la realización de actividades orientadas a una futura inserción laboral.</p> <p>El plan de actividades comprenderá el conjunto de actividades que el alumno debe realizar durante su periodo de Prácticas. Dicho programa tendrá carácter individualizado, formará parte del acuerdo de colaboración, será elaborado por el Profesor-Tutor de las Prácticas en Centros de Trabajo, con la colaboración del Orientador, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, etc., consensuado con el</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>deriven de discapacidad.</p> <p>En el Título I, cuando se habla de la educación primaria, se establece que En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.</p> <p>Cuando habla de la ESO, recoge que esta se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Entre las medidas señaladas se contemplarán las adaptaciones del currículo, los programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.</p> <p>El Título II se dedica a la Equidad de la educación y, dentro de este, el Capítulo I se refiere al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.</p> <p>Señala que Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos</p>		<p>responsable de la empresa, y conocido por el equipo docente del Centro Público de Educación Especial.</p> <p>Las Prácticas en Centros de Trabajo se desarrollarán a partir del segundo curso de Transición a la Vida Adulta, durante el periodo lectivo establecido en el calendario escolar. Su duración será la acordada entre el Centro y la empresa en función de las capacidades a conseguir con cada alumno, estimándose en un total de 150 horas las máximas a realizar durante un curso escolar distribuidas en periodos de 3 a 5 horas diarias.</p> <p>La relación que se establece entre el alumno y la entidad colaboradora no tendrá en ningún caso naturaleza laboral o funcional.</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de 21 de junio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. <p>Recoge los objetivos de las actuaciones de compensación educativa y sus destinatarios, el profesorado y los recursos complementarios (SAI, SETI...), la dotación económica destinada a los programas, la elaboración del Plan Anual de compensación educativa, los modelos organizativos, la determinación de necesidades del alumnado y la evaluación de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrucciones de junio de 2006, de la

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>establecidos con carácter general para todo el alumnado.</p> <p>Se identificarán sus necesidades cuanto antes para ofrecer las medidas adecuadas a las mismas tan pronto se detecten, y estas medidas se basarán en los principios de normalización e inclusión.</p> <p>Las administraciones dotarán a los centros de los recursos necesarios para ofrecer la respuesta adecuada a este alumnado.</p> <p>En lo que se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales, establece que se escolarizarán en centros de educación especial solo cuando sus necesidades no puedan ser debidamente atendidas en el centro ordinario, y podrán estar escolarizados hasta los 21 años. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.</p> <p>Respecto al alumnado con altas capacidades, se recoge que se establecerán las medidas para identificar a este alumnado y detectar cuanto antes sus necesidades. Las comunidades autónomas regularán la</p>		<p>Viceconsejería de Educación, sobre comienzo de curso escolar 2006/2007.</p> <p>Se establece que durante el citado curso se llevará a cabo el proceso de implantación, desarrollo, análisis y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrucciones de 1 de septiembre de 2006, de la Viceconsejera de Educación, por la que se regulan los grupos específicos singulares de la Educación Secundaria obligatoria, en el ámbito de las actuaciones de Compensación Educativa, para el curso 2006/2007. <p>Estos grupos están dirigidos al alumnado de 1º y 2º de ESO que presentan una grave inadaptación al marco escolar, con falta de habilidades sociales que conlleven conductas incompatibles con el normal desenvolvimiento de la vida escolar y/o un elevado absentismo escolar y además desfase curricular significativo. Antes de incorporarse a estos grupos específicos deberán haber repetido al menos un curso.</p> <p>Estos grupos tendrán un máximo de 12 alumnos.</p> <p>Los alumnos adscritos a un Grupo Específico Singular mantendrán su grupo de referencia, al que deberán incorporarse cuando hayan experimentado una mejora en sus hábitos sociales y de convivencia y hayan adquirido las competencias instrumentales básicas que hagan posible su integración.</p> <p>El tiempo máximo de permanencia en un Grupo Específico Singular será de dos años.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
flexibilización de los periodos de escolarización para estos alumnos. Se recogen también los alumnos con integración tardía al sistema educativo Español y la compensación de las desigualdades en educación.	<ul style="list-style-type: none"> Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, 13 de diciembre de 2006, ratificado en España. <p>Reconociendo, entre otros aspectos, que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano, observando con preocupación que las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo, reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, se llevan a cabo una serie de acuerdos para garantizar la igualdad de derechos de las personas con discapacidad. El artículo 24 está dedicado por completo a la educación. En él, los Estados Partes se comprometen a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. De esta manera, se asegurará que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad gratuita, en igualdad de condiciones; Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; se preste el</p>	<ul style="list-style-type: none"> RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que Se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. <p>Dedica el artículo 13 a la Atención a la Diversidad. Recoge que los mecanismos que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, serán tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo. Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades y los objetivos de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso. Se podrán realizar adaptaciones que se aparten significativamente del currículo, buscando el máximo desarrollo de las competencias básicas. La evaluación y promoción tomarán como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado en los términos que determinen las administraciones educativas, se flexibilizará, de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse la duración de la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> RD 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que Se establecen las enseñanzas mínimas del segundo Ciclo de Educación Infantil. <p>Dedica el Artículo 8 a la Atención a la Diversidad.</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL
❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	<p>apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación.</p> <p>Se debe también asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.</p> <p>Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación</p>	<p>Señala que la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas.</p> <p>Los centros adoptarán las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo y atenderán a este alumnado proporcionándole la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que Se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. <p>Dedica el Artículo 12 a la Atención a la Diversidad. En él recoge que las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la ESO y no podrán suponer una discriminación que les impida alcanzar los objetivos y la titulación correspondiente.</p> <p>Entre estas medidas se encuentran los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdobles, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.</p> <p>En el caso de la realización de adaptaciones del</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	<p>currículo, la evaluación y promoción se realizará teniendo en cuenta los objetivos y criterios de evaluación fijados en ellas.</p> <p>La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se flexibilizará, de forma que pueda anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que es lo más adecuado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Circular, 7 de marzo de 2007, de la Dirección General de Centros Docentes, relativa a las actuaciones de los Fisioterapeutas en el ámbito escolar. <p>El objeto de la circular es concretar las actuaciones y los requisitos de equipamiento de los profesionales especialistas en fisioterapia que ejercen sus funciones en los Centros Educativos de la Comunidad de Madrid, puesto que dichos aspectos no se encuentran regulados en la normativa vigente. Los fisioterapeutas actuarán con alumnos con necesidades educativas especiales, preferentemente permanentes y asociadas a discapacidad motora, y pueden desarrollar su actividad en centros ordinarios y de EE. Se recogen sus funciones en el centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece, para la Comunidad de Madrid, el currículo de la Educación Primaria. <p>Recoge que, en esta etapa, se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad de los alumnos, en la atención individualizada, en la prevención de las</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p>		<p>dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. La Consejería establecerá las medidas para atender a todos los alumnos y en particular a los que presenten necesidades específicas de apoyo educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece, para la Comunidad de Madrid, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. <p>Recoge que la Educación Secundaria Obligatoria se organizará teniendo en cuenta tanto la finalidad de una educación común como la necesaria atención a la diversidad del alumnado.</p> <p>Dedica el artículo 12 a la atención a la diversidad, señalando que la Consejería de Educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado y, en particular, al que presente necesidades específicas de apoyo educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orden 3319-01/2007, del 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan, para la Comunidad de Madrid, la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <p>El artículo 12 está dedicado a la Atención a la Diversidad. Los apoyos educativos ordinarios y los específicos deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten las necesidades de los alumnos.</p> <p>El plan de atención a la diversidad incorporará</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.		<p>medidas para prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje, así como otras tendentes a la detección precoz de dichas dificultades.</p> <p>Las medidas de apoyo ordinario, que tendrán carácter organizativo y metodológico, irán dirigidas a los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje.</p> <p>Las medidas de apoyo específico se destinan a los acnees que precisan adaptaciones significativas, alumnos con altas capacidades y alumnos de incorporación tardía.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orden 3319-01/2007, del 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan, para la Comunidad de Madrid, la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <p>El artículo 11 se dedica a la atención a la diversidad. En el recoge que las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa. No podrán suponer una discriminación que impida al alumno alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente. Recoge las diferentes medidas de apoyo, ordinario (refuerzo individual, agrupamientos flexibles, ampliación del horario lectivo y estudios dirigidos) y extraordinario, destinado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Entre estas últimas están las adaptaciones curriculares. Para evaluar al alumnado que ha tenido adaptaciones</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE		
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA	
	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ORDEN 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación. <p>Se establece que los alumnos que hayan tenidos adaptaciones significativas del currículo, estas habrán de realizarse buscando el máximo desarrollo de las competencias básicas y la consecución de los objetivos de la ESO, de manera que no se impida a este alumnado alcanzar dichos objetivos y obtener el título de la ESO. Los referentes de la evaluación de las diferentes materias serán los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones, y los requisitos para la promoción y para la titulación serán, respectivamente, los mismos que los fijados con carácter general para el resto de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de Educación Infantil. <p>Señala que, en esta etapa, se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad de los alumnos, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. La Consejería de Educación establecerá las medidas</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	<p>necesarias para atender a todos los alumnos y, en particular, a los que presenten necesidades específicas de apoyo educativo.</p> <p>Dedica el artículo 17 a la Atención a la Diversidad, recogiendo que, la Consejería de Educación establecerá los procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los alumnos. Asimismo, adoptará las medidas necesarias para facilitar la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado.</p> <p>Los centros docentes organizarán las medidas de apoyo y de atención educativa que mejor se adapten a las necesidades personales de los alumnos con necesidades educativas especiales y de aquellos que tengan detectadas altas capacidades intelectuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, de 8 de julio de 2008, sobre comienzo del curso escolar 2008/2009. <p>Respecto a los maestros de PT y AL, se recoge que, durante el curso 2008/2009, y siempre en función de los recursos de profesorado con los que cuente cada centro, deberá priorizarse la atención por parte del profesorado de apoyo al alumnado que requiere Apoyo tipo B. Una vez garantizada suficientemente la atención a dicho alumnado, podrá plantearse la actuación de dicho profesorado con el alumnado que requiere Apoyo tipo A.</p> <p>Este curso se continuará con el proceso de implantación, desarrollo, análisis y evaluación del citado Plan de Atención a la Diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del servicio de apoyo itinerante del alumnado inmigrante (SAI) durante el curso escolar 2008/2009. • Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 2008/2009. • Instrucciones, de 28 de julio de 2008, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. • Orden 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p>	<p>en Educación Infantil y los documentos de aplicación. Respecto a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, solo se recoge que la evaluación se registrará, con carácter general (en lo que se refiere a procedimientos, sesiones de evaluación, documentos, etc.), por lo dispuesto en la presente Orden y por la normativa vigente aplicable a estos alumnos (Orden de 14 de febrero del 96)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circular, de 21 de mayo de 2009, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria sobre permanencia de un año más en la Etapa de Educación Infantil de los alumnos con necesidades educativas especiales. <p>La medida de permanencia un año más en el primer ciclo tendrá un carácter excepcional y extraordinario y estará condicionada a las necesidades específicas del alumno., siempre que la diferencia de edad con el grupo no sea de más de un año. En el segundo ciclo podrán permanecer un año más, también con carácter excepcional, siempre que no se haya agotado esta vía en el primer ciclo. Se recogen los criterios a tener en cuenta para tomar esta decisión y los documentos y plazos para solicitarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, de 29 de junio de 2009, sobre comienzo del curso escolar 2009/2010 en los Centros Públicos de la Comunidad de Madrid. <p>Respecto a los maestros de PT y AL se establece que, durante el curso 2009/2010, y siempre en función de los recursos de profesorado con los que cuente cada centro, deberá priorizarse la atención al alumnado que requiere Apoyo tipo B. Una vez garantizada suficientemente la atención a dicho alumnado, podrá plantearse la actuación de dicho profesorado con el alumnado que requiere Apoyo tipo A. Hay que recordar que la existencia de alumnos que requieran Apoyo tipo A no genera recursos adicionales de profesorado para el centro y debe ser atendida, entre otras posibles actuaciones, a través de apoyos y refuerzos a partir de la disponibilidad horaria del profesorado del centro en su conjunto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso 2009/2010. • Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	<p>se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso 2010/2011.</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, de 29 de junio de 2010, sobre comienzo del curso escolar 2010/2011 en los Centros Públicos de la Comunidad de Madrid. <p>Respecto a los maestros de PT y AL se establece que, durante el curso 2010/2011, y siempre en función de los recursos de profesorado con los que cuente cada centro, deberá priorizarse la atención al alumnado que requiere Apoyo tipo B. Una vez garantizada suficientemente la atención a dicho alumnado, podrá plantearse la actuación de dicho profesorado con el alumnado que requiere Apoyo tipo A. Hay que recordar que la existencia de alumnos que requieran Apoyo tipo A no genera recursos adicionales de profesorado para el centro y debe ser atendida, entre otras posibles actuaciones, a través de apoyos y refuerzos a partir de la disponibilidad horaria del profesorado del centro en su conjunto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso 2011/2012. Instrucciones de las Viceconsejería de Educación, de 4 de julio de 2011, sobre comienzo del curso escolar 2010/2011 en los Centros Públicos Docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid. <p>Respecto a los maestros de PT y AL se establece que, durante el curso 2011/2012, y siempre en función de los recursos de profesorado con los que cuente cada centro, deberá priorizarse la atención al alumnado que requiere Apoyo tipo B. Una vez garantizada suficientemente la atención a dicho alumnado, podrá plantearse la actuación de dicho profesorado con el alumnado que requiere Apoyo tipo A. Hay que recordar que la existencia de alumnos que requieran Apoyo tipo A no genera recursos adicionales de profesorado para el centro y debe ser atendida, entre otras posibles actuaciones, a través de apoyos y refuerzos a partir de la disponibilidad horaria del profesorado del centro en su conjunto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrucciones de las Viceconsejerías de Educación, Empleo y Organización Educativa de 25 de junio de 2012, sobre comienzo del curso escolar 2012/2013 en los Centros Públicos Docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid. <p>Respecto a los maestros de PT y AL se establece que, durante el curso 2012/2013, y siempre en función de los</p>

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	<p>recursos de profesorado con los que cuente cada centro, deberá priorizarse la atención al alumnado que requiere Apoyo tipo B. Una vez garantizada suficientemente la atención a dicho alumnado, podrá plantearse la actuación de dicho profesorado con el alumnado que requiere Apoyo tipo A. Hay que recordar que la existencia de alumnos que requieran Apoyo tipo A no genera recursos adicionales de profesorado para el centro y debe ser atendida, entre otras posibles actuaciones, a través de apoyos y refuerzos a partir de la disponibilidad horaria del profesorado del centro en su conjunto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circular de las Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial para la organización de la atención educativa de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que presentan necesidades educativas especiales y de los alumnos con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil y primaria y en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. <p>Los apoyos fuera del aula de referencia se organizarán en pequeños grupos de, al menos, 3 alumnos, atendidos por el profesorado de PT. El horario de estos apoyos no coincidirá con el de las áreas y materias en las que los alumnos se encuentran más integrados. El número de horas de este apoyo será, al menos, de 6 horas semanales, incrementándose hasta llegar a las 9 horas si la organización del centro lo permite. El agrupamiento de los alumnos se realizará por ciclos o por cursos, en función de su competencia curricular o de las necesidades que presentan. El apoyo se realizará en las áreas y materias de Lengua y Matemáticas.</p>
❖ Anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. A nivel individual, supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. En nuestro país, la objetividad de estudios comparativos internacionales, reflejan como mínimo el estancamiento de nuestro sistema educativo, de lo que se concluye que es necesaria una	

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A ALUMNOS CON NEE	
LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN	DESARROLLO NORMATIVO Y OTRAS DISPOSICIONES LEGALES EN LA MATERIA
	A NIVEL DE LA COMUNIDAD DE MADRID
<p>Reforma que huya de debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años.</p> <p>Se ha de partir de la idea de que todos los alumnos poseen talento, pero de naturaleza diferente cada uno, por lo que el sistema educativo debe contar con los medios para potenciarlos. El reconocimiento de esta diversidad es el primer paso para una estructura educativa de diferentes trayectorias.</p> <p>Los objetivos de esta reforma son reducir el abandono escolar, mejorar los resultados internacionales, mejorar la tasa comparativa de alumnos excelentes y mejorar la empleabilidad de los estudiantes.</p> <p>Lo que hace el borrador es modificar, eliminar o añadir artículos a la LOE. De aquellos que se refieren a la atención de los acneaes no señala absolutamente nada. Lo único que nombra respecto al tema es que la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros, se entiende como un programa de mejora de la calidad educativa, entre otros programas, con carácter competitivo.</p>	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Antes de 1940		✓ Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)	
Década de los 40 (1940 a 1949)		✓ Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria. Atención asistencial en centros especializados, segregadores y centrados en la deficiencia.	
Década de los 50 (1950 a 1959)	✓ Declaración de los Derechos del niño. ONU, 20 de noviembre de 1959. Preocupación social por la educación de estos alumnos, pero basada en la deficiencia.		
Década de los 60 (1960 a 1969)	✓ Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 14 de diciembre. UNESCO. Preocupación social por la igualdad de oportunidades.	✓ Decreto 3493/63, de 12 de diciembre, por el que se regula la enseñanza oficial para invidentes. Educación basada en la propia deficiencia y los conocimientos sobre ella.	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 60 (1960 a 1969)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Real Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. <p>Educación Especial segregadora, pero ya no es una atención sólo asistencial.</p>	
Década de los 70 (1970 a 1979)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Declaración de Derechos del retrasado Mental. ONU, 20 de diciembre de 1971. <p>Derecho a una educación que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. <p>Por primera vez se habla de Educación Especial. Integración en centros ordinarios para lograr metas específicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1972, sobre confirmación de nombramiento de maestros en escuelas de educación especial 	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 70 (1970 a 1979)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Declaración de Derechos de los Minusválidos, de 9 de diciembre de 1975. ONU Educación que asegure el aprovechamiento de sus capacidades y la integración a la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orden Ministerial de 11 de julio de 1973, sobre adaptación de las enseñanzas que se imparten en centros de educación especial a las de formación profesional de primer grado. ✓ Resolución de 4 de diciembre de 1974 de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, por la que se regulan las solicitudes de autorización de Secciones de Formación Profesional en centros docentes de Educación Especial. <p>Igualdad de oportunidades en la preparación para la vida laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Real Decreto 1151/1975, de 29 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. ✓ Real Decreto 1023/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial 	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 70 (1970 a 1979)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Real Decreto 2276/1978, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes ✓ Plan Nacional de Educación Especial, 1978. <p>Integración, normalización, individualización y sectorización. Centros específicos sólo en casos excepcionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes ✓ Constitución Española de 1978. Artículo 27, derecho a la educación. Artículo 49, derecho a recibir la atención especializada que requieran. 	
Década de los 80 (1980 a 1989)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orden Ministerial de 25 de junio de 1980, por la que se desarrolla la organización y funciones del Real Patronato de Educación y Atención de Deficientes 	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 80 (1980 a 1989)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Real Decreto 1723/1981, de 24 de julio, sobre reconocimiento, declaración y calificación de las condiciones de subnormal y minusválido Reconocimiento de derechos derivados de la condición de subnormal y minusválido. ✓ Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) Integración, Normalización, Individualización y sectorización educativa, para conseguir la integración social. ✓ Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial. Recursos específicos para favorecer la integración y normalización. 	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 80 (1980 a 1989)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Real Decreto 2639/1982, de Ordenación de la Educación Especial. Incorporación a la vida social a partir de los principios de integración, normalización, individualización y sectorización. Aulas de Educación Especial en centros ordinarios y programas educativos específicos para este alumnado. ✓ Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. ✓ Orden Ministerial de 14 de junio de 1983, por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1982, en lo que se refiere a los niveles de Preescolar y Educación General Básica. <p>Integración en centros ordinarios con medidas y programas específicos y educación especial en centros de educación especial.</p>	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 80 (1980 a 1989)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial Integración, normalización, individualización y sectorización. Adaptación de los programas generales a las características de este alumnado. ✓ Orden Ministerial de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la Integración en el curso 1985/1986 ✓ Orden Ministerial de 30 de enero de 1986 por la que, en cumplimiento de la Disposición Adicional Primera del RD 334/1985, se establecen las proporciones de personal/alumnos en esta modalidad educativa. Recursos específicos al servicio de la Integración. 	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 80 (1980 a 1989)		<p>✓ Real Decreto 967/1986, de 11 de abril, por el que el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, de Sordos y de Pedagogía Terapéutica se transforman en Centros Específicos de Educación Especial de régimen Ordinario. Sectorización. Eliminación definitiva de la institucionalización.</p> <p>✓ Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Recursos específicos para lograr metas integradoras.</p> <p>✓ Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se convoca el Plan Experimental de los Servicios de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa en centros de EGB</p> <p>Apoyo psicopedagógico y orientación al servicio de los centros y los alumnos.</p>	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 80 (1980 a 1989)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que se prosigue en el curso 1988/89 la experimentación de Proyectos de Orientación Educativa en centros públicos docentes de enseñanzas medias. ✓ Libro Blanco para la Reforma Educativa 1989. <p>Alumnos con necesidades educativas especiales y educación especial entendida como el conjunto de recursos a disposición de estos alumnos para ayudarles a alcanzar los objetivos generales de la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de 15 de junio de 1989 por la que se transforman las Unidades de Educación Especial en centros ordinarios de EGB <p>Eliminación de las aulas de educación especial en centros ordinarios y maestros de apoyo entendidos como recurso específico del centro, para la integración.</p>	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 90 (1990 a 1999)		<p>✓ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</p> <p>Integración, normalización, individualización, sectorización. Recursos y medidas específicas a partir de la identificación de las necesidades de los alumnos, con un objetivo normalizador. Currículo abierto y flexible que permita la realización de Adaptaciones curriculares.</p> <p>✓ Reales Decretos de currículo: 1333/1991, de 6 de septiembre, 1344/1991, de 6 de septiembre, por 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los currículos para educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, respectivamente.</p> <p>Atención a la diversidad como principio y flexibilidad del currículo para realizar las adaptaciones correspondientes.</p>	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 90 (1990 a 1999)		<p>✓ Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria y Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992, sobre Evaluación en Educación Primaria.</p> <p>Evaluación como punto de partida para la adopción de medidas y para la mejora de los procesos educativos.</p> <p>✓ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).</p> <p>Educación en igualdad de oportunidades.</p> <p>✓ Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con necesidades Educativas Especiales</p> <p>Integración, normalización, individualización y sectorización.</p> <p>Educación especial dentro del sistema educativo general.</p>	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 90 (1990 a 1999)		<p>✓ Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 que regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>Evaluación e identificación de las necesidades especiales como punto de partida para la toma de decisiones sobre las medidas a adoptar.</p> <p>✓ Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.</p> <p>Flexibilización del currículo y del proceso de evaluación con el fin de favorecer la adquisición de los objetivos generales.</p>	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 90 (1990 a 1999)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación ✓ Resolución de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria de los centros de Educación Especial <p>Adecuación del currículo ordinario a las características y necesidades del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual 	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 90 (1990 a 1999)		<p>✓ Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria y Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.</p> <p>Recursos especializados al servicio de la integración y normalización de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>✓ Orden Ministerial de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en centros de educación especial.</p> <p>Búsqueda de la autonomía personal y la inserción social.</p>	

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Década de los 90 (1990 a 1999)		✓ Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programa de Formación para la Transición a la Vida Adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial en la etapa postobligatoria	
Desde el año 2000 a la actualidad.			✓ Resolución de 24 de enero de 2001, por la que se determinan procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual y se establecen, con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de dicho alumnado. Desarrollo de las capacidades.

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Desde el año 2000 a la actualidad.		<p>✓ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) Equidad y compensación de las desigualdades. Alumnos con necesidades educativas específicas: normalización y no discriminación para conseguir la integración.</p> <p>✓ Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para alumnos superdotados intelectualmente Medidas excepcionales que permitan el máximo desarrollo de las capacidades.</p>	<p>✓ Circular de la Dirección General de Centros Docentes, relativa a la organización en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad. Medidas de apoyo especializado para favorecer la integración y normalización.</p> <p>✓ Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación, por la que se regula, con carácter excepcional, la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual</p>

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Desde el año 2000 a la actualidad.			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales. Sectorización. ✓ Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad. ✓ Instrucciones de 20 de enero de 2006 que regulan, con carácter excepcional, la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursará los programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en centros de educación especial, en el curso 2006/2007.

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Desde el año 2000 a la actualidad.		<p>✓ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) Igualdad de oportunidades, equidad, inclusión educativa, no discriminación y normalización. Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.</p>	<p>✓ Resolución de 21 de junio de 2006, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de transición a la vida adulta. Integración social y laboral.</p> <p>✓ Resolución de 21 de junio de 2006, por la que se dictan instrucciones para la compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros públicos de la Comunidad de Madrid</p> <p>✓ Instrucciones de 1 de septiembre de 2006, por la que se regulan los grupos específicos singulares de la Educación Secundaria Obligatoria, en el ámbito de las actuaciones de Compensación Educativa, para el curso 06/07</p>

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Desde el año 2000 a la actualidad.	<p>✓ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, 13 de diciembre de 2006, Inclusión, accesibilidad y no discriminación.</p>	<p>✓ Reales Decretos de Enseñanzas mínimas: 1513/2006, de 7 de diciembre, 1630/2006, de 29 de diciembre y 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria, Infantil y Secundaria Obligatoria respectivamente.</p> <p>Atención a la diversidad como principio de las enseñanzas.</p> <p>Medidas de atención que no impidan una educación común.</p>	<p>✓ Decretos de currículo: 22/2007, de 10 de Mayo, 23/2007 de 10 de mayo y 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid los currículos de Educación Primaria, secundaria e Infantil respectivamente.</p> <p>Atención a la diversidad como principio. Prevención de las dificultades. Flexibilidad para realizar adaptaciones en las enseñanzas. Pero que permitan una educación común.</p> <p>✓ Orden 3319-01/2007, de 18 de junio y Orden 3320/2007, de 20 de junio, por la que se regulan, para la Comunidad de Madrid, la implantación y Organización de la Educación Primaria y Secundaria respectivamente, derivadas de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación</p> <p>Medidas que respondan a la diversidad pero que no impidan el logro de los objetivos generales.</p>

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Desde el año 2000 a la actualidad.			<p>✓ Orden 1028/2008, de 29 de febrero, Orden 1029/2008, de 29 de febrero y Orden 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria e Infantil y los documentos de aplicación. Medidas de adaptación, pero buscando la consecución de los objetivos generales.</p> <p>✓ Instrucciones conjuntas de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, de 8 de julio de 2008, sobre comienzo de curso escolar, desde 2008 hasta la actualidad. Priorización de los alumnos con mayores dificultades a la hora de organizar los recursos personales.</p>

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Desde el año 2000 a la actualidad.			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante del alumnado inmigrante (SAI) durante el curso escolar 2008/2009 ✓ Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros ✓ Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por las que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 08/09, 09/10, 10/11 y 11/12.

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Desde el año 2000 a la actualidad.			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Circular de 21 de mayo de 2009, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria sobre permanencia de un año más en la etapa de Educación Infantil de los alumnos con necesidades educativas especiales ✓ Circular de 27 de julio de 2012, de las Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundara y Enseñanzas de Régimen Especial para la organización de la atención educativa de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que presentan necesidades educativas especiales y de los alumnos con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil y primaria y en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.

NORMATIVA REFERENTE A EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCION A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
PERIODO	A NIVEL INTERNACIONAL	A NIVEL NACIONAL	A NIVEL AUTONÓMICO (Comunidad De Madrid)
Desde el año 2000 a la actualidad.		✓ Anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Desarrollo personal e integración social. Atención a la diversidad.	

**CORRESPONDENCIA R.D.
1631 Y D. 23 DE LA
COMUNIDAD DE MADRID**

CORRESPONDENCIA DECRETO 23 Y RD 1631

OBJETIVOS GENERALES ETAPA	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.	a) Conocer, asumir y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el dialogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática.
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.	d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, rechazando cualquier tipo de discriminación.
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.	c) Fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social.
e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.	e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos, así como una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.	f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.	g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, para planificar, para tomar decisiones y para asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades.
h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	h) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas, dada su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.	i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	j) Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.
k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.	l) Conocer el funcionamiento del cuerpo humano, así como los efectos beneficiosos para la salud del ejercicio físico y la adecuada alimentación, incorporando la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. m) Valorar los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

OBJETIVOS GENERALES ETAPA	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.	n) Valorar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
	k) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.

MATEMÁTICAS	
OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
1. Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana.	1. Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana, con el fin de comunicarse de manera clara, precisa y concisa.
2. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.	2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria. 3. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados
3. Cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados a cada situación.	4. Detectar los aspectos de la realidad que sean cuantificables y que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida y realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados, todo ello de la forma más adecuada, según la situación planteada.
4. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.	5. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes
5. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación	6. Identificar las formas planas o espaciales que se presentan en la vida diaria y analizar las propiedades y relaciones geométricas entre ellas, adquiriendo una sensibilidad progresiva ante la belleza que generan.
6. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.	7. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.
7. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.	8. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

MATEMÁTICAS	
OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
8. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.	9. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.
9. Manifestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.	10. Mantener una actitud positiva –muy preferible a la actitud negativa- ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado, que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.
10. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas áreas de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.	11. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas materias de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.
11. Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica.	12. Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica.

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
Bloque 1. Contenidos comunes. <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de estrategias y técnicas simples en la resolución de problemas tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más simple, y comprobación de la solución obtenida. - Expresión verbal del procedimiento que se ha seguido en la resolución de problemas. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones sobre cantidades y medidas o sobre elementos o relaciones espaciales. - Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas. - Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas. - Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas. 	Bloque 1. Contenidos comunes. <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de estrategias y técnicas simples en la resolución de problemas tales como el análisis del enunciado o la resolución de un problema más simple, y comprobación de la solución obtenida. - Expresión verbal del procedimiento que se ha seguido en la resolución de problemas. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones sobre cantidades y medidas o sobre elementos o relaciones espaciales. - Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas. - Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas. - Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>Bloque 2. Números</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisibilidad de números naturales. Múltiplos y divisores comunes a varios números. Aplicaciones de la divisibilidad en la resolución de problemas asociados a situaciones cotidianas. - Necesidad de los números negativos para expresar estados y cambios. Reconocimiento y conceptualización en contextos reales. - Significado y usos de las operaciones con números enteros. Utilización de la jerarquía y propiedades de las operaciones y de las reglas de uso de los paréntesis en cálculos sencillos. - Fracciones y decimales en entornos cotidianos. Diferentes significados y usos de las fracciones. Operaciones con fracciones: suma, resta, producto y cociente. - Números decimales. Relaciones entre fracciones y decimales. - Elaboración y utilización de estrategias personales para el cálculo mental, para el cálculo aproximado y con calculadoras. - Razón y proporción. Identificación y utilización en situaciones de la vida cotidiana de magnitudes directamente proporcionales. Aplicación a la resolución de problemas en las que intervenga la proporcionalidad directa. - Porcentajes para expresar composiciones o variaciones. Cálculo mental y escrito con porcentajes habituales. 	<p>Bloque 2. Números</p> <ul style="list-style-type: none"> - Números naturales. Sistema de numeración decimal y romano. Interpretación de códigos numéricos presentes en la vida cotidiana. - Divisibilidad. Múltiplos y divisores. Números primos y números compuestos. Criterios de divisibilidad. Aplicaciones de la divisibilidad en la resolución de problemas - Necesidad de los números negativos para expresar estados y cambios. - Números enteros. Representación gráfica. Operaciones elementales. Jerarquía de las operaciones y uso del paréntesis. - Números fraccionarios y decimales. Relaciones entre fracciones y decimales. Comparación y orden de los números fraccionarios. Operaciones elementales. Aproximaciones y redondeos. - Cálculo mental utilizando las propiedades de las operaciones numéricas. - Utilización de estrategias personales para el cálculo mental, aproximando y con calculadoras. - Magnitudes directamente proporcionales. Regla de tres: ley del doble, triple, mitad, etc. Aplicación a la resolución de problemas en los que intervenga la proporcionalidad directa. - Utilización de ejemplos en los que intervienen magnitudes no directamente proporcionales. - Razón y proporción. - Porcentajes. Cálculo mental y escrito con porcentajes habituales. - Potencias de exponente natural. Cuadrados perfectos. Raíces cuadradas exactas. - Las magnitudes y su medida. El sistema métrico decimal. Unidades de longitud, masa, capacidad, superficie y volumen, transformación de unidades de una misma magnitud. Relación entre capacidad y volumen. - Unidades monetarias: el euro, el dólar, etc. Conversiones monetarias y cambios de divisas.

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>Bloque 3. Álgebra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empleo de letras para simbolizar números inicialmente desconocidos y números sin concretar. Utilidad de la simbolización para expresar cantidades en distintos contextos. - Traducción de expresiones del lenguaje cotidiano al algebraico y viceversa. - Búsqueda y expresión de propiedades, relaciones y regularidades en secuencias numéricas. - Obtención de valores numéricos en fórmulas sencillas. - Valoración de la precisión y simplicidad del lenguaje algebraico para representar y comunicar diferentes situaciones de la vida cotidiana. 	<p>Bloque 3. Álgebra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empleo de letras para simbolizar números inicialmente desconocidos y números sin concretar. Utilidad de la simbolización para expresar cantidades en distintos contextos. - Traducción de expresiones del lenguaje cotidiano al algebraico y viceversa. - Búsqueda y expresión de propiedades, relaciones y regularidades en secuencias numéricas. - Obtención de valores numéricos en fórmulas sencillas. - Valoración de la precisión y simplicidad del lenguaje algebraico para representar y comunicar diferentes situaciones de la vida cotidiana.
<p>Bloque 4. Geometría</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos básicos para la descripción de las figuras geométricas en el plano. Utilización de la terminología adecuada para describir con precisión situaciones, formas, propiedades y configuraciones del mundo físico. - Análisis de relaciones y propiedades de figuras en el plano: paralelismo y perpendicularidad. Empleo de métodos inductivos y deductivos para analizar relaciones y propiedades en el plano. Construcciones geométricas sencillas: mediatriz, bisectriz. - Clasificación de triángulos y cuadriláteros a partir de diferentes criterios. Estudio de algunas propiedades y relaciones en estos polígonos. - Polígonos regulares. La circunferencia y el círculo. - Construcción de polígonos regulares con los instrumentos de dibujo habituales. - Medida y cálculo de ángulos en figuras planas. - Estimación y cálculo de perímetros de figuras. Estimación y cálculo de áreas mediante fórmulas, triangulación y cuadriculación. - Simetría de figuras planas. Apreciación de la simetría en la naturaleza y en las construcciones. - Empleo de herramientas informáticas para construir, simular e investigar relaciones entre elementos geométricos. 	<p>Bloque 4. Geometría</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos básicos de la geometría del plano: líneas, segmentos, ángulos. Utilización de la terminología adecuada para describir con precisión situaciones, formas, propiedades y configuraciones del mundo físico. - Análisis de relaciones y propiedades de figuras en el plano empleando métodos inductivos y deductivos. Paralelismo y perpendicularidad entre rectas. Relaciones entre ángulos. Construcciones geométricas sencillas: mediatriz, bisectriz,. Propiedades de la mediatriz de un segmento y la bisectriz de un ángulo. - Clasificación de triángulos y cuadriláteros a partir de diferentes criterios. Estudio de algunas propiedades y relaciones en estos polígonos. - Triángulos: alturas, mediatrices, bisectrices y medianas; circuncentro e incentro. Criterios de igualdad. - Descripción de las figuras planas elementales: triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares. - Circunferencias, círculos, arcos y sectores circulares. - Construcción de triángulos y polígonos regulares con los instrumentos de dibujo habituales. - Medida y cálculo de ángulos en figuras planas. - Cálculo de áreas y perímetros de las figuras planas elementales. Cálculo de áreas por descomposición en figuras simples. - Simetría axial de figuras planas. Identificación de simetrías en la naturaleza y en las construcciones humanas. - Empleo de herramientas informáticas para construir, simular e investigar relaciones entre elementos geométricos.

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>Bloque 5. Funciones y gráficas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización de datos en tablas de valores. - Coordenadas cartesianas. Representación de puntos en un sistema de ejes coordenados. Identificación de puntos a partir de sus coordenadas. - Identificación de relaciones de proporcionalidad directa a partir del análisis de su tabla de valores. Utilización de contraejemplos cuando las magnitudes no sean directamente proporcionales. - Identificación y verbalización de relaciones de dependencia en situaciones cotidianas. - Interpretación puntual y global de informaciones presentadas en una tabla o representadas en una gráfica. - Detección de errores en las gráficas que pueden afectar a su interpretación. 	<p>Bloque 5. Funciones y gráficas</p> <ul style="list-style-type: none"> - El plano cartesiano.. ejes de coordenadas. Utilización de las coordenadas cartesianas para representar e identificar puntos. - Identificación de relaciones de proporcionalidad directa a partir del análisis de su tabla de valores. Utilización de contraejemplos cuando las magnitudes no sean directamente proporcionales. - Identificación de otras relaciones de dependencia sencillas. - Interpretación y lectura de gráficas relacionadas con los fenómenos naturales y el mundo de la información. - Detección de errores en las gráficas que pueden afectar a su interpretación.
<p>Bloque 6. Estadística y probabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de conjeturas sobre el comportamiento de fenómenos aleatorios sencillos y diseño de experiencias para su comprobación. - Reconocimiento y valoración de las matemáticas para interpretar y describir situaciones inciertas. - Diferentes formas de recogida de información. Organización en tablas de datos recogidos en una experiencia. Frecuencias absolutas y relativas. - Diagramas de barras, de líneas y de sectores. Análisis de los aspectos más destacables de los gráficos. 	<p>Bloque 6. Estadística y probabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de conjeturas sobre el comportamiento de fenómenos aleatorios sencillos y comprobación mediante la realización de experiencias repetidas. - Reconocimiento y valoración de las matemáticas para interpretar y describir situaciones inciertas. - Diferentes formas de recogida de información. Organización en tablas de datos recogidos en una experiencia. Frecuencias absolutas y relativas. - Diagramas de barras, de líneas y de sectores. Análisis de los aspectos más destacables de los gráficos estadísticos.

MATEMÁTICAS	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>1. Utilizar números naturales y enteros y fracciones y decimales sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información. <i>Se trata de comprobar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo consciente de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo más apropiada (mental, escrita o con calculadora) y transmitir informaciones utilizando los números de manera adecuada. Se debe prestar una especial atención a valorar, en casos sencillos, la competencia en el uso de operaciones combinadas como síntesis de la secuencia de operaciones aritméticas.</i></p>	<p>3. Utilizar números naturales, los enteros, las fracciones y los decimales, sus operaciones y propiedades, para recibir y producir información en actividades relacionadas con la vida cotidiana. 6. utilizar las unidades del sistema métrico decimal para efectuar medidas en actividades relacionadas con la vida cotidiana o en la resolución de problemas. 7. Utilizar las unidades monetarias para las conversiones de monedas.</p>
<p>2. Resolver problemas para los que se precise la utilización de las cuatro operaciones con números enteros, decimales y fraccionarios, utilizando la forma de cálculo apropiada y valorando la adecuación del resultado al contexto. <i>Se trata de valorar la capacidad para asignar a las distintas operaciones nuevos significados y determinar cuál de los métodos de cálculo es adecuado a cada situación. Se pretende evaluar, asimismo, cómo se interpretan los resultados obtenidos en los cálculos y comprobar si se adopta la actitud que lleva a no tomar el resultado por bueno sin contrastarlo con la situación de partida.</i></p>	<p>4. Elegir, al resolver un determinado problema, el tipo de cálculo más adecuado (mental o manual) y dar significado a las operaciones y resultados obtenidos, de acuerdo con el enunciado. 5. Calcular el valor de expresiones numéricas sencillas de números enteros, decimales y fraccionarios (basadas en las cuatro operaciones elementales, las potencias de exponente natural y las raíces cuadradas exactas, que contengan, como máximo, dos operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicando correctamente las reglas de prioridad y haciendo un uso adecuado de signos y paréntesis.</p>
<p>3. Identificar y describir regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números, utilizar letras para simbolizar distintas cantidades y obtener expresiones algebraicas como síntesis en secuencias numéricas, así como el valor numérico de fórmulas sencillas. <i>Este criterio pretende comprobar la capacidad para percibir en un conjunto numérico aquello que es común, la secuencia lógica con que se ha construido, un criterio que permita ordenar sus elementos y, cuando sea posible, expresar algebraicamente la regularidad percibida. Se pretende, asimismo, valorar el uso del signo igual como asignador y el manejo de la letra en sus diferentes acepciones. Forma parte de este criterio también la obtención del valor numérico en fórmulas simples con una sola letra.</i></p>	<p>8. Utilizar los procedimientos básicos de proporcionalidad numérica (como la regla de tres o el cálculo de porcentajes) para obtener cantidades proporcionales a otras en la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana. 9. Identificar y describir regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números, utilizar letras para simbolizar distintas cantidades y obtener expresiones algebraicas como síntesis en secuencias numéricas, así como el valor numérico de fórmulas sencillas.</p>
<p>4. Reconocer y describir figuras planas, utilizar sus propiedades para clasificarlas y aplicar el conocimiento geométrico adquirido para interpretar y describir el mundo físico, haciendo uso de la terminología adecuada. <i>Se pretende comprobar la capacidad de utilizar los conceptos básicos de la geometría para abordar diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana. Se pretende evaluar también la experiencia adquirida en la utilización de diferentes elementos y formas geométricas.</i></p>	<p>10. Reconocer y describir los elementos y propiedades característicos de las figuras planas y sus configuraciones geométricas por medio de ilustraciones, de ejemplos tomados de la vida real o en la resolución de problemas geométricos.</p>
<p>5. Estimar y calcular perímetros, áreas y ángulos de figuras planas, utilizando la unidad de medida adecuada. <i>Se pretende valorar la capacidad de estimar algunas medidas de figuras planas por diferentes métodos y de emplear la unidad y precisión más adecuada. Se valorará también el empleo de métodos de descomposición por medio de figuras elementales para el cálculo de áreas de figuras planas del entorno.</i></p>	<p>11. Emplear las fórmulas adecuadas para obtener longitudes, áreas y ángulos de las figuras planas, en la resolución de problemas geométricos.</p>

MATEMÁTICAS	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>6. Organizar e interpretar informaciones diversas mediante tablas y gráficas, e identificar relaciones de dependencia en situaciones cotidianas.</p> <p><i>Este criterio pretende valorar la capacidad de identificar las variables que intervienen en una situación cotidiana, la relación de dependencia entre ellas y visualizarla gráficamente. Se trata de evaluar, además, el uso de las tablas como instrumento para recoger información y transferirla a unos ejes coordenados, así como la capacidad para interpretar de forma cualitativa la información presentada en forma de tablas y gráficas.</i></p>	<p>12. Organizar e interpretar informaciones diversas mediante tablas y gráficas, e identificar relaciones de dependencia en situaciones cotidianas.</p>
<p>7. Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica.</p> <p><i>Se trata de valorar la capacidad para diferenciar los fenómenos deterministas de los aleatorios y, en estos últimos, analizar las regularidades obtenidas al repetir un número significativo de veces una experiencia aleatoria y hacer predicciones razonables a partir de los mismos. Además, este criterio pretende verificar la comprensión del concepto de frecuencia relativa y, a partir de ella, la capacidad de inducir la noción de probabilidad.</i></p>	<p>13. Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica.</p>
<p>8. Utilizar estrategias y técnicas simples de resolución de problemas tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más sencillo, y comprobar la solución obtenida y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.</p> <p><i>Con este criterio se valora la forma de enfrentarse a tareas de resolución de problemas para los que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución. Se evalúa desde la comprensión del enunciado a partir del análisis de cada una de las partes del texto y la identificación de los aspectos más relevantes, hasta la aplicación de estrategias simples de resolución, así como el hábito y la destreza necesarias para comprobar la solución. Se trata de evaluar, asimismo, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y la confianza en la propia capacidad para lograrlo, y valorar la capacidad de transmitir con un lenguaje adecuado, las ideas y procesos personales desarrollados, de modo que se hagan entender y entiendan a sus compañeros. También se pretende valorar su actitud positiva para realizar esta actividad de intercambio.</i></p>	<p>1. Utilizar estrategias y técnicas simples de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado o la resolución de un problema más sencillo y comprobar la solución obtenida.</p> <p>2. Expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución de un problema.</p>

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>Bloque 1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de estrategias y técnicas en la resolución de problemas tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la división del problema en partes, y comprobación de la solución obtenida. - Descripción verbal de procedimientos de resolución de problemas utilizando términos adecuados. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales. - Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas. - Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas. - Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas. 	<p>Bloque 1 Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de estrategias y técnicas en la resolución de problemas tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la división del problema en partes, y comprobación de la solución obtenida. - Descripción verbal de procedimientos de resolución de problemas utilizando términos adecuados. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales. - Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas. - Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas. - Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.
<p>Bloque 2. Números</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potencias de números enteros con exponente natural. Operaciones con potencias. Utilización de la notación científica para representar números grandes. - Cuadrados perfectos. Raíces cuadradas. Estimación y obtención de raíces aproximadas. - Relaciones entre fracciones, decimales y porcentajes. Uso de estas relaciones para elaborar estrategias de cálculo práctico con porcentajes. - Utilización de la forma de cálculo mental, escrito o con calculadora, y de la estrategia para contar o estimar cantidades más apropiadas a la precisión exigida en el resultado y la naturaleza de los datos. - Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad. - Aumentos y disminuciones porcentuales. - Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa. 	<p>Bloque 2. Números</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potencias de exponente natural. Operaciones con potencias. Utilización de la notación científica para representar números grandes. - Aproximaciones, truncamientos y redondeos. Raíces cuadradas aproximadas. - Fracciones equivalentes. Simplificación de fracciones. Obtención de fracciones irreducibles equivalentes a otras dadas. Reducción a común denominador. - Operaciones elementales con fracciones, decimales y números enteros. - Jerarquía de las operaciones y uso del paréntesis. - Utilización de la forma de cálculo mental, escrito o con calculadora, y de la estrategia para contar o estimar cantidades más apropiadas a la precisión exigida en el resultado y la naturaleza de los datos. - Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad. - Magnitudes directamente proporcionales. Regla de tres simple. - Magnitudes inversamente proporcionales - Cálculo de aumentos y disminuciones porcentuales. - Porcentajes. Relaciones entre fracciones, decimales y porcentajes. Uso de estas relaciones para elaborar estrategias de cálculo práctico con porcentajes. - Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa.

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
Bloque 2. Números	Bloque 2. Números <ul style="list-style-type: none"> - Relación de divisibilidad. Descomposición de un número natural en factores primos y cálculo del máximo común divisor y del mínimo común múltiplo de dos o más números naturales. - Medida del tiempo - Medida de ángulos - Expresiones sexagesimales complejas y expresiones decimales. conversión de una expresión a otra. Operaciones.
Bloque 3. Álgebra <ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje algebraico para generalizar propiedades y simbolizar relaciones. Obtención de fórmulas y términos generales basada en la observación de pautas y regularidades. - Obtención del valor numérico de una expresión algebraica. - Significado de las ecuaciones y de las soluciones de una ecuación. - Resolución de ecuaciones de primer grado. Transformación de ecuaciones en otras equivalentes. Interpretación de la solución. - Utilización de las ecuaciones para la resolución de problemas. Resolución de estos mismos problemas por métodos no algebraicos: ensayo y error dirigido. 	Bloque 3. Álgebra <ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje algebraico para generalizar propiedades y expresar relaciones. - Obtención de fórmulas y términos generales basada en la observación de pautas y regularidades. - Obtención del valor numérico de una expresión algebraica. - Binomios de primer grado. Suma, resta y producto de un número. - Transformación de ecuaciones en otras equivalentes. Resolución de ecuaciones de primer grado. - Utilización de las ecuaciones para la resolución de problemas. Interpretación de las soluciones.
Bloque 4. Geometría <ul style="list-style-type: none"> - Figuras con la misma forma y distinto tamaño. La semejanza. Proporcionalidad de segmentos. Identificación de relaciones de semejanza. - Ampliación y reducción de figuras. Obtención, cuando sea posible, del factor de escala utilizado. Razón entre las superficies de figuras semejantes. - Utilización de los teoremas de Tales y Pitágoras para obtener medidas y comprobar relaciones entre figuras. - Poliedros y cuerpos de revolución. Desarrollos planos y elementos característicos. Clasificación atendiendo a distintos criterios. Utilización de propiedades, regularidades y relaciones para resolver problemas del mundo físico. - Volúmenes de cuerpos geométricos. Resolución de problemas que impliquen la estimación y el cálculo de longitudes, superficies y volúmenes. - Utilización de procedimientos tales como la composición, descomposición, intersección, truncamiento, dualidad, movimiento, deformación o desarrollo de poliedros para analizarlos u obtener otros. 	Bloque 4. Geometría <ul style="list-style-type: none"> - Idea de semejanzas. Figuras semejantes. Ampliación y reducción de figuras: razón de semejanza y escalas. Razón entre las superficies de figuras semejantes. - Triángulos rectángulos. El teorema de Pitágoras. Justificación geométrica y aplicaciones. - Poliedros: elementos y clasificación. - Utilización de propiedades, regularidades y relaciones de los poliedros para resolver problemas del mundo físico. - Resolución de problemas que impliquen la estimación y el cálculo de longitudes, superficies y volúmenes. - Utilización de la composición, descomposición, truncamiento, movimiento, deformación y desarrollo de los poliedros para analizarlos u obtener otros. - Elementos básicos de la geometría del espacio: puntos, rectas y planos. - Incidencia, paralelismo y perpendicularidad entre rectas y planos.

MATEMÁTICAS	
CONTENIDOS 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>Bloque 5. Funciones y gráficas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción local y global de fenómenos presentados de forma gráfica. - Aportaciones del estudio gráfico al análisis de una situación: crecimiento y decrecimiento. Continuidad y discontinuidad. Cortes con los ejes. Máximos y mínimos relativos. - Obtención de la relación entre dos magnitudes directa o inversamente proporcionales a partir del análisis de su tabla de valores y de su gráfica. Interpretación de la constante de proporcionalidad. Aplicación a situaciones reales. - Representación gráfica de una situación que viene dada a partir de una tabla de valores, de un enunciado o de una expresión algebraica sencilla. - Interpretación de las gráficas como relación entre dos magnitudes. Observación y experimentación en casos prácticos. - Utilización de calculadoras gráficas y programas de ordenador para la construcción e interpretación de gráficas. 	<p>Bloque 5. Funciones y gráficas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción local y global de fenómenos presentados de forma gráfica. - Aportaciones del estudio gráfico al análisis de una situación: crecimiento y decrecimiento. Continuidad y discontinuidad. Cortes con los ejes. Máximos y mínimos relativos o absolutos. - Identificación de magnitudes proporcionales a partir del análisis de su tabla de valores o de su gráfica. Interpretación de la constante de proporcionalidad. Aplicación en situaciones reales. - Construcción de tablas gráficas a partir de la observación y experimentación en casos prácticos. - Interpretación y lectura de gráficas relacionadas con los fenómenos naturales y del mundo de la información. - Utilización de calculadoras gráficas y programas de ordenador para la construcción e interpretación de gráficas.
<p>Bloque 6. Estadística y probabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes formas de recogida de información. Organización de los datos en tablas. Frecuencias absolutas y relativas, ordinarias y acumuladas. - Diagramas estadísticos. Análisis de los aspectos más destacables de los gráficos. - Medidas de centralización: media, mediana y moda. Significado, estimación y cálculo. Utilización de las propiedades de la media para resolver problemas. - Utilización de la media, la mediana y la moda para realizar comparaciones y valoraciones. - Utilización de la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados. 	<p>Bloque 6. Estadística y probabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia absoluta y relativa. Frecuencias acumuladas. - Construcción e interpretación de tablas de frecuencia y diagramas de barras y de sectores. Análisis de los aspectos más destacables de los gráficos estadísticos.. - Cálculo e interpretación de la media aritmética, la mediana y la moda de una distribución discreta con pocos datos. - Utilización de la media, la mediana y la moda para realizar comparaciones y valoraciones. - Utilización de la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados. - Estadística unidimensional. Población y muestra. Recuento de datos. Organización de los datos.

CORRESPONDENCIA DECRETO 23 Y RD 1631

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.	1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.	2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y de letra minimamente personalizada, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.	7. Conocer y valorar como patrimonio de todos los españoles la riqueza lingüística y cultural de España y considerar, adecuadamente, y con respeto, las diferentes situaciones que originan las lenguas en contacto en las comunidades bilingües.
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.	3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.	4. Reconocer las diversas clases de textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como ser capaz de emplearlos.
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	5. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos. 6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.	18. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
8. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.	16. Interpretar y emplear la lectura y escritura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores mediante textos adecuados a la edad.
9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.	13. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.
10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.	14. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.	10. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
	8. Apreciar las extraordinarias posibilidades que ofrece el castellano como lengua común para todos los españoles y para los ciudadanos de los países hispánicos, como vehículo de comunicación y vertebración de una de las comunidades culturales más importantes del mundo.

CORRESPONDENCIA DECRETO 23 Y RD 1631

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
	9. conocer las diferentes manifestaciones y variedades del castellano, derivadas de su expansión por España y América, valorando la unidad esencial de la lengua común para todos los hablantes del idioma.
	11. conocer los principios fundamentales de la gramática española, reconociendo las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.
	15. distinguir las principales épocas artísticas y literarias, sus rasgos característicos y los autores y obras más representativos de cada una de ellas. Conocer las obras y fragmentos representativos de las literaturas de las lenguas cooficiales reconocidas en los respectivos estatutos de autonomía.
	17. aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las nuevas tecnologías.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de los medios de comunicación audiovisual. - Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación. - Narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación. 	<p>Bloque 1. Comunicación.</p> <p>1. Elementos de la comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito escolar. <p>2. Tipologías textuales: exposición, narración, descripción, diálogo.</p> <p>3. Habilidades lingüísticas</p> <p>3.1. Escuchar, hablar y conversar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de los medios de comunicación audiovisual. - Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación. - Narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación.

CORRESPONDENCIA DECRETO 23 Y RD 1631

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.
<p>Bloque 2. Leer y escribir.</p> <p>Comprensión de textos escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como instrucciones de uso, normas y avisos. - Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos. - Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo y explicativo, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y webs educativas. - Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información y de modelos para la composición escrita. - Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. <p>Composición de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como cartas, notas y avisos. - Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital. - Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes efectuados. - Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios y como forma de regular la conducta. 	<p>Bloque 1. Comunicación</p> <p>3.2. Leer. Comprensión de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como instrucciones de uso, normas y avisos. - Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos. - Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo y explicativo, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y webs educativas. - Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. <p>3.3. Composición de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como cartas, notas y avisos. - Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital. - Composición, manuscrita o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes efectuados. - Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios y como forma de regular la conducta.

CORRESPONDENCIA DECRETO 23 Y RD 1631

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<ul style="list-style-type: none"> - Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de una letra personal adecuada a su madurez, clara y distinta, con uso normativo de mayúsculas y minúsculas.
<p>Bloque 3. Educación literaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo. - Diferenciación de los grandes géneros literarios a través de las lecturas comentadas. - Lectura de varias obras adecuadas a la edad. - Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes. - Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad. - Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral. - Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales. - Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas. 	<p>Bloque 4. Educación literaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo. 2. Introducción a los géneros literarios a través de la lectura comentada de fragmentos representativos de obras adecuadas a la edad. Análisis de sus rasgos más característicos. 3. El lenguaje literario. Recursos lingüísticos más importantes. <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de varias obras adecuadas, en extensión y contenido a la edad - Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes. - Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad. - Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral. - Identificación de los recursos lingüísticos propios de los textos de carácter literario. <ol style="list-style-type: none"> 4. Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.
<p>Bloque 4. Conocimiento de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos. - Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito escolar. 	<p>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fonética y ortografía <ul style="list-style-type: none"> - Correspondencia entre sonidos y grafías. La sílaba. - Nociones básicas de acentuación y puntuación - Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos. <ol style="list-style-type: none"> 2. Norma culta de la lengua española. <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las principales normas fonéticas. - Lectura en voz alta (el enunciado) - Cuestiones morfológicas: el artículo, el género y el número. - Léxico (vulgarismos y localismos) <ol style="list-style-type: none"> 3. Gramática. <ul style="list-style-type: none"> - Clases de palabras. El sustantivo y el adjetivo (características). El pronombre (clasificación). El determinante (clasificación). El verbo (la conjugación). El adverbio. La preposición. La conjunción. La interjección. - Estructura de la oración simple. La concordancia.

CORRESPONDENCIA DECRETO 23 Y RD 1631

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales frente a los no necesarios o circunstanciales; comprensión de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos. - Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes. - Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis). - Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración. - Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo. - Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y de los mecanismos de formación de palabras (composición y derivación). - Identificación y uso de las formas lingüísticas de la personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas. - Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico (sinonimia, antonimia...) y normativa. - Iniciación al uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos principales del verbo, constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales frente a los no necesarios o circunstanciales; comprensión de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto verbo y complemento; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal. - Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes. - Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis). - Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración. - Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo. - Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales. - Identificación y uso de las formas lingüísticas de la personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas. <p>4. Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura de la palabra: raíz, prefijos y sufijos. - Reconocimiento de los mecanismos de formación de palabras (composición y derivación).

CORRESPONDENCIA DECRETO 23 Y RD 1631

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento general de la diversidad lingüística y de la distribución geográfica de las lenguas de España, valorándola como fuente de enriquecimiento personal y colectivo. 	<p>Bloque 2. Lengua y sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> - La variedad espacial: dialectos y hablas. - Principales fenómenos lingüísticos: seseo, ceceo, yeísmo, etc. - Las lenguas de España. - Conocimiento general de la diversidad lingüística y de la distribución geográfica de las lenguas de España, valorándola como fuente de enriquecimiento personal y colectivo. <p>Bloque 5. Técnicas de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciación al uso de diccionarios, enciclopedias, correctores ortográficos de los procesadores de textos y otras obras de consulta. - Análisis. Estrategias para una lectura correcta y técnicas para la toma de anotaciones. - Síntesis: práctica en la elaboración de esquemas y resúmenes. - Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>1. Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.</p> <p><i>Con este criterio se trata de comprobar que los alumnos y las alumnas son capaces de parafrasear o expresar oralmente o por escrito el tema general de declaraciones públicas o informaciones de naturaleza diversa, como avisos, normas, instrucciones sencillas o noticias, así como presentaciones breves, relacionadas con temas académicos, estructuradas con claridad y con un registro divulgativo; también se pretende comprobar si se siguen instrucciones orales para realizar tareas constituidas por una secuencia de no más de tres actividades.</i></p>	<p>5. Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.</p>

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>2. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado, seguir instrucciones sencillas, identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto.</p> <p><i>Este criterio tiene el propósito de evaluar si los alumnos y las alumnas extraen informaciones concretas (en prensa, publicidad, obras de consulta, normas...) localizadas en una o varias oraciones del texto; si identifican las expresiones en que se explicitan el acto de habla (protesta, advertencia, invitación...), los elementos textuales y paratextuales (publicidad...) y el propósito comunicativo; si siguen instrucciones sencillas en actividades propias del ámbito personal (como instrucciones de uso) y relacionadas con tareas de aprendizaje; si identifican el tema de un texto reconociendo los enunciados en los que aparece explícito; si distinguen el modo de estar organizada la información (especialmente la identificación de los elementos de descripciones sencillas y de la secuencia de los hechos en narraciones con desarrollo temporal preferentemente lineal) y aplican técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.</i></p>	<p>3. Reconocer y ser capaz de utilizar diferentes tipos de textos y sus estructuras formales. Conocer los principios fundamentales de la gramática reconociendo las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.</p> <p>7. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado, seguir instrucciones sencillas, identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto.</p>
<p>3. Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.</p> <p><i>Con este criterio se evalúa si redactan los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada; si manifiestan interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evaluará si saben narrar y comentar con claridad experiencias y hechos próximos a su entorno social y cultural en textos del ámbito personal, como las cartas personales; componer textos propios del ámbito público, especialmente normas e instrucciones y avisos, de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar noticias organizando la información de forma jerárquica; resumir narraciones y exposiciones sencillas reconstruyendo los elementos básicos del texto original; componer textos expositivos propios del ámbito académico como exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes realizados. Se valorará también la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.</i></p>	<p>8. Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.</p>

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p><i>Con este criterio se pretende comprobar que son capaces de narrar, de acuerdo con un guión preparado previamente, unos hechos de los que se ha tenido experiencia directa, presentándolos de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo valoraciones en relación con lo expuesto. Se valorará especialmente si, al narrar, se tiene en cuenta al oyente, de modo que éste pueda tener una comprensión general de los hechos y de la actitud del narrador ante ellos. Del mismo modo, habrá que tener en cuenta si son capaces de utilizar los apoyos que los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan.</i></p>	<p>2. utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación.</p> <p>6. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación</p>
<p>5. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.</p> <p><i>Este criterio evalúa la competencia lectora en el ámbito literario, por medio de la lectura personal de obras completas, en orden a observar el desarrollo del interés por la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Deberán considerar el texto de manera crítica, reconocer el género, evaluar su contenido, la estructura, y el uso del lenguaje, todo ello de forma general. Deberán emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias.</i></p>	<p>13. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.</p>
<p>6. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.</p> <p><i>Con este criterio se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura, la valoración y el disfrute de los textos comentados en clase, se observa la capacidad de distanciarse del texto para evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Se atenderá a los aspectos generales del texto literario, la comprensión del tema o motivo central, las características generales del género, las formas de conseguir el ritmo en el verso y las figuras semánticas más generales.</i></p>	<p>12. conocer y comprender las principales formas y géneros de la tradición literaria.</p> <p>14. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.</p>
<p>7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula o realizar alguna transformación sencilla en esos textos.</p> <p><i>Con este criterio se pretende comprobar la capacidad de utilizar en los propios escritos, presentados en soporte papel o digital, los conocimientos literarios adquiridos, mediante la composición de textos de intención literaria como un relato breve, un poema con ciertas características rítmicas o retóricas, imitando modelos utilizados en clase o realizando alguna transformación sencilla con un propósito determinado. No se trata de evaluar la calidad literaria de los textos elaborados, sino la utilización de los conocimientos adquiridos y la composición de textos con un propósito y para una tarea d</i></p>	<p>1. Poseer una letra personal, adecuada y legible.</p> <p>15. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula o realizar alguna transformación sencilla en esos textos.</p>

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 1ER CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.</p> <p><i>Con este criterio se trata de comprobar que se utilizan determinados conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en relación con la comprensión, la composición y la revisión de los textos con los que se trabaja en el curso. Se atenderá especialmente a las marcas de la enunciación (modalidades de la oración, y pronombres deícticos de 1.ª y 2.ª persona); a los conectores textuales de tiempo, orden y explicación; a los mecanismos de referencia interna pronominales y léxicos; a las formas verbales de la narración y de la expresión del mandato y el deseo; a la inserción de expresiones con valor explicativo y a la correcta formación de las oraciones de acuerdo con el significado de los verbos. En las normas ortográficas se atenderá a las reglas generales de la acentuación, la ortografía del vocabulario más usual, los usos elementales de la coma (enumeraciones, vocativos, incisos), el uso del punto para separar oraciones y los signos del diálogo.</i></p>	<p>4. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.</p> <p>10. Conocer y emplear las normas lingüísticas con especial atención a las ortográficas.</p>
<p>9. Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.</p> <p><i>Con este criterio se quiere comprobar que se comprende la terminología básica para seguir explicaciones e instrucciones en las actividades gramaticales. En este curso se comprobará el conocimiento de la terminología referida a modalidades de la oración, palabras flexivas y no flexivas, procedimientos de formación de palabras, sinonimia y antonimia, categorías gramaticales (en casos prototípicos), tiempo y modo verbales, y sujeto y predicado (en oraciones sencillas). Se evaluará la obtención de información gramatical de carácter general en los diccionarios escolares y otras obras de consulta.</i></p>	<p>11. Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.</p>
	<p>9. Conocer y valorar la riqueza lingüística y cultural de España y considerar, adecuadamente y con respeto, las diferentes situaciones que plantean las lenguas en contacto.</p>
	<p>16. incorporar la lectura y la escritura como medios de enriquecimiento personal.</p>
	<p>17. aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información.</p>

CORRESPONDENCIA DECRETO 23 Y RD 1631

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de informaciones de actualidad procedentes de los medios de comunicación audiovisual. - Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos y documentales. - Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación poniendo de relieve diferencias en el modo de presentar los hechos en distintos medios. - Presentación de informaciones de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, en la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y en la exposición de breves informes sobre las tareas realizadas. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta. 	<p>Bloque 1. Comunicación.</p> <p>1. Funciones del lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las diferencias contextuales y formales relevantes entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales en los discursos ajenos y en la elaboración de los propios. - Reconocimiento de algunos significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración. <p>2. Tipologías textuales. exposición, narración descripción, argumentación y diálogo.</p> <p>3. Habilidades lingüísticas.</p> <p>3.1. Escuchar, hablar y conversar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de informaciones de actualidad procedentes de los medios de comunicación audiovisual. - Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos y documentales. - Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación poniendo de relieve diferencias en el modo de presentar los hechos en distintos medios. - Presentación de informaciones de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, en la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y en la exposición de breves informes sobre las tareas realizadas. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.
<p>Bloque 2. Leer y escribir</p> <p>Comprensión de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como normas, avisos, y comunicaciones. - Comprensión de textos de los medios de comunicación, especialmente de información sobre hechos, noticias y crónicas, atendiendo a la estructura del periódico digital (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales. - Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los expositivos y explicativos, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias, y webs educativas. 	<p>Bloque 1. Comunicación</p> <p>3.2. Leer. Comprensión de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como normas, avisos, y comunicaciones. - Comprensión de textos de los medios de comunicación, especialmente de información sobre hechos, noticias y crónicas, atendiendo a la estructura del periódico digital (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales. - Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los expositivos y explicativos, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias, y webs educativas.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<ul style="list-style-type: none"> - Utilización progresivamente autónoma de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y de modelos para la composición escrita. - Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. <p>Composición de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como participación en foros y cartas de solicitud. - Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente crónicas, destinados a un soporte impreso o digital, a audio o a vídeo. - Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones y explicaciones sencillas, glosarios e informes de tareas y aprendizajes efectuados. - Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como forma de regular la conducta. - Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. <p>3.3. Escribir. Composición de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como participación en foros y cartas de solicitud. - Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente crónicas, destinados a un soporte impreso o digital, a audio o a vídeo. - Composición, manuscrita o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones y explicaciones sencillas, glosarios e informes de tareas y aprendizajes efectuados, en soporte papel o digital. - Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como forma de regular la conducta. - Consolidación de una letra personal adecuada a su madurez, clara y distinta, con uso normativo de mayúsculas y minúsculas, así como conocimientos de las reglas de márgenes y cartografía del folio manuscrito.
<p>Bloque 3. La educación literaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos y culturas. - Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas. - Lectura comentada y recitado de poemas, prestando atención al valor simbólico del lenguaje poético, al sentido de los recursos retóricos más importantes, reconociendo los procedimientos de la versificación y valorando la función de todos estos elementos en el poema. - Lectura comentada de relatos, comparando y contrastando temas y elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico, desenlaces. - Lectura comentada y dramatizada de fragmentos de obras teatrales, reconociendo algunos subgéneros y prestando atención a la estructura y componentes del texto teatral. - Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas. - Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales. - Lectura de varias obras adecuadas a la edad. 	<p>Bloque 4. La educación literaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos y culturas. - Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas. - La lírica: el ritmo y la rima. Métrica. Versos y estrofas. - Lectura comentada y recitado de poemas, prestando atención al valor simbólico del lenguaje poético, al sentido de los recursos retóricos más importantes, reconociendo los procedimientos de la versificación y valorando la función de todos estos elementos en el poema. - La narrativa: estructura. La épica, el cuento y la novela. - Lectura comentada de relatos, comparando y contrastando temas y elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico, desenlaces - El teatro: texto y representación. Aspectos generales de la tragedia y de la comedia. - Lectura comentada y dramatizada de fragmentos de obras teatrales, reconociendo algunos subgéneros y prestando atención a la estructura y componentes del texto teatral. - Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>Bloque 4. Conocimiento de la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística. - Identificación y uso de las formas de deixis personal, temporal y espacial (demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) en textos orales y escritos. - Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, como los de orden, explicativos y de contraste, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos, especialmente la elipsis y el uso de hiperónimos de significado concreto. - Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo. - Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción de expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y de gerundio. - Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, distinguiendo entre argumentales y no argumentales, transformando oraciones para observar diferentes papeles semánticos del sujeto (agente, causa, paciente). Utilización de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente. - Reconocimiento de las diferencias contextuales y formales relevantes entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales en los discursos ajenos y en la elaboración de los propios. - Reconocimiento de algunos significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración. - Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico y normativa. - Familiarización con el uso del diccionario de sinónimos y del corrector ortográfico de los procesadores de textos. 	<p>Bloque 3. Conocimiento de la lengua.</p> <p>1. Fonética y ortografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sílaba. Principales esquemas silábicos del español. Diptongos, triptongos e hiatos. - La sílaba en la escritura. - Uso de la tilde en combinaciones vocálicas. - Uso de los signos de exclamación e interrogación. - Uso del guión, la raya, las comillas y el paréntesis. - Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos. <p>2. Norma culta de la lengua española.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación de los grupos cultos. - Lectura en voz alta. Párrafos de distinta estructura. - Léxico. Vulgarismos y dialectalismos. <p>3. Gramática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La oración simple. Sujeto y predicado. Tipos de complementos. Clases de oraciones. - Identificación y uso de las formas de deixis personal, temporal y espacial (demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) en textos orales y escritos. - Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, como los de orden, explicativos y de contraste, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos, especialmente la elipsis y el uso de hiperónimos de significado concreto. - Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo. - Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción de expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y de gerundio. - Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, distinguiendo entre argumentales y no argumentales, transformando oraciones para observar diferentes papeles semánticos del sujeto (agente, causa, paciente). Utilización de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente. <p>4. Léxico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Polisemia, homonimia, sinonimia y antonimia.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
CONTENIDOS 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
	Bloque 2. Lengua y sociedad. <ul style="list-style-type: none"> - La variación social y estilística. - El castellano como lengua común - La riqueza lingüística de España. Factores históricos que la han originado. Breve introducción a la historia de las lenguas cooficiales reconocidas en los estatutos de autonomía.
	Bloque 5. Técnicas de trabajo. <ul style="list-style-type: none"> - Uso de diccionarios especializados (sinónimos, refranes, locuciones, etc.) y de los correctores ortográficos de los procesadores de textos. - Análisis (estrategias para la lectura correcta y técnicas para la toma de anotaciones) - Síntesis (práctica y elaboración de esquemas y resúmenes) - Utilización progresivamente autónoma de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y comunicación como fuente de obtención de información y de modelos para la expresión escrita. - Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de las bibliotecas virtuales. - Interés por la buena presentación de los textos manuscritos o digitales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>1. Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje.</p> <p><i>Este criterio está destinado a comprobar que los alumnos y las alumnas no sólo son capaces de parafrasear o expresar oralmente o por escrito el tema general de declaraciones públicas o informaciones de naturaleza diversa –avisos, normas, instrucciones sencillas, noticias...– sino que retienen ideas, hechos o datos significativos; también se comprueba si son capaces de resumir oralmente o por escrito presentaciones breves, estructuradas con claridad y con un registro divulgativo, relacionadas con temas académicos; finalmente, se constata si siguen instrucciones orales para realizar tareas constituidas por una secuencia de más de tres actividades.</i></p>	<p>4. Reconocer en un texto las diferentes funciones del lenguaje.</p> <p>5. reconocer y ser capaz de utilizar los diferentes tipos de textos y sus estructuras formales.</p> <p>6. Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones</p>
<p>2. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.</p> <p><i>Con este criterio se evalúa si extraen informaciones concretas localizadas en varios párrafos del texto; si identifican el acto de habla (protesta, advertencia, invitación.) y el propósito comunicativo, aunque en ellos no haya expresiones en que se hagan explícitos; si siguen instrucciones para seguir procesos de una cierta extensión, aunque poco complejos, en actividades propias del ámbito personal y relacionadas con tareas de aprendizaje; si identifican el tema general de un texto y los temas secundarios reconociendo los enunciados en los que aparece explícito; si identifican los elementos de descripciones técnicas, de las fases de procesos poco complejos, y de la secuencia de los hechos en narraciones con desarrollo temporal lineal y no lineal y aplican técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.</i></p>	<p>8. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.</p>
<p>3. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.</p> <p>Con este criterio se pretende evaluar si se redactan los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada y si se manifiesta interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evaluará si saben narrar y comentar con claridad experiencias y hechos próximos a su entorno social y cultural en textos del ámbito personal, como la participación en foros; componer textos propios del ámbito público (especialmente cartas de solicitud) de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar breves crónicas periodísticas organizando la información de forma jerárquica; resumir narraciones y exposiciones sencillas reconstruyendo los elementos básicos del texto original;</p>	<p>1. Usar habitualmente una letra personal legible.</p> <p>9. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.</p>

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>4. Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p><i>Con este criterio se busca observar si son capaces de presentar de forma ordenada y clara informaciones, previamente preparadas sobre algún tema de su interés próximo a su experiencia, de forma que sean relevantes para que los oyentes adquieran los conocimientos básicos sobre el tema que se expone. Dada la relativa brevedad de la exposición, se valorará especialmente la capacidad para seleccionar lo más relevante y para presentar la información con orden y claridad. También habrá que tener en cuenta si en las exposiciones orales son capaces de utilizar los apoyos que los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan.</i></p>	<p>7. Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>
<p>5. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad; reconocer la estructura de la obra y los elementos del género; valorar el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.</p> <p><i>Este criterio evalúa la competencia lectora en el ámbito literario, por medio de la lectura personal de obras completas, en orden a observar el desarrollo del interés por la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Deberán considerar el texto de manera crítica, evaluar su contenido, la estructura, los elementos caracterizadores del género, el uso del lenguaje, y el punto de vista del autor. Deberán emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra, y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias.</i></p>	<p>14. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad; reconocer la estructura de la obra y los elementos del género; valorar el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.</p>
<p>6. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a la caracterización de los subgéneros literarios, a la versificación, al uso del lenguaje y a la funcionalidad de los recursos retóricos en el texto.</p> <p><i>Con este criterio se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura, la valoración y el disfrute de los textos comentados en clase; se observa la capacidad de distanciarse del texto para evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Se evaluará la comprensión de los temas y motivos, el reconocimiento de las características de los géneros (elementos de la historia y desarrollo cronológico de la narración, componentes del texto teatral, estructuras de la versificación y su efecto sobre el ritmo) y de los subgéneros más frecuentes, así como el reconocimiento de los recursos retóricos más comunes, con especial atención al valor simbólico del lenguaje poético.</i></p>	<p>13. conocer los géneros literarios, aprendiendo a clasificar los textos leídos por géneros literarios.</p> <p>15. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a la caracterización de los subgéneros literarios, a la versificación, al uso del lenguaje y a la funcionalidad de los recursos retóricos en el texto.</p>

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º CURSO	
RD 1631 Enseñanzas mínimas secundaria	D 23 Currículo secundaria
<p>7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula o realizar algunas transformaciones en esos textos. <i>Con este criterio se pretende comprobar la capacidad de utilizar en los propios escritos, presentados en soporte papel o digital, los conocimientos literarios adquiridos, mediante la composición de textos de intención literaria como un relato breve, un poema con ciertas características rítmicas o retóricas, imitando modelos utilizados en clase o realizando alguna transformación de los mismos con un propósito determinado. Con este criterio no se trata de evaluar la calidad literaria de los textos elaborados, sino la utilización de los conocimientos adquiridos y la composición de textos con un propósito y para una tarea determinada.</i></p>	<p>16. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula o realizar algunas transformaciones en esos textos.</p>
<p>8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso. <i>Con este criterio se trata de comprobar que se utilizan determinados conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en relación con la comprensión, la composición y la revisión de textos. Se atenderá especialmente a los significados contextuales de las modalidades de la oración y a las distintas formas de la deixis personal, temporal y espacial; a los conectores textuales de orden, explicativos y de contraste; a los mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (atendiendo a la elipsis y los hiperónimos de significado concreto); a los valores del presente de indicativo y del modo subjuntivo; a la expresión de un mismo contenido mediante diferentes esquemas sintácticos y al empleo de construcciones de participio y de gerundio. En las normas ortográficas se atenderá a la acentuación en hiatos y diptongos, usos más frecuentes de la tilde diacrítica, problemas ortográficos relacionados con verbos irregulares, diferentes modos de usar los signos de puntuación en los diálogos, y a los usos del punto y de la coma.</i></p>	<p>2. utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos. 3. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.</p>
<p>9. Conocer una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso. <i>Con este criterio se pretende comprobar que se conoce la terminología básica para seguir explicaciones e instrucciones en las actividades gramaticales. En este curso, además de la terminología usada en el curso anterior, se comprobará el conocimiento de la referida a sujeto, predicado y complementos; elipsis; papeles del sujeto (agente, causa, paciente); funciones sintácticas características de las clases de palabras (núcleo, complemento, determinante, enlace). Se valorará la progresiva autonomía en la obtención de información gramatical de carácter general en los diccionarios escolares y otras obras de consulta.</i></p>	<p>11. Conocer una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.</p>
	<p>10. Conocer y valorar la riqueza lingüística y cultural de España y considerar, adecuadamente y con respeto, las diferentes situaciones que plantean las lenguas en contacto.</p>
	<p>12. incorporar la lectura y la escritura como medio de enriquecimiento personal.</p>
	<p>17. aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información.</p>

3. ANEXO: Investigación terminológica


En el presente anexo se recopilan las definiciones analizadas de forma cromática para la extracción de las características de los términos de educación y educación inclusiva.

ANÁLISIS TERMINOLÓGICO

DEFINICIONES EXTRAÍDAS DEL MICROFILM.1/96091 SOBRE EL
CONCEPTO “EDUCACIÓN”

Microfilm.1/96091 Biblioteca Nacional (Por su mala conservación he tenido que extraer los datos del microfilm. Archivo registrado en Alcalá de Henares solicitado en la castellana para ser revisado). RUFINO BLANCO Y SÁNCHEZ Tomo I, 2ª edición. Madrid Librería y casa editorial Hernando (S.A). Fundada el año 1828 Calle del arenal, núm. 11.1930. Blanco, R. (1930): Teoría de la Educación (Enciclopedia pedagógica), Tomo I. Madrid, Librería y Casa editorial de Hernando, S.A (184 definiciones de educación pero 108 autores que la definen y si le sumamos la suya propia 109 autores)

POR AUTOR Y SITUACIÓN GEOGRÁFICA

LEYENDA			
	1. PERFECCIONAMIENTO		2. INTENCIONAL
	3. FACULTADES HUMANAS		4. INFLUENCIA
	5. FIN		6. AYUDA
	7. AUTORREALIZACIÓN		8. SOCIALIZACIÓN
	9. PROCESO/ ACTIVIDAD		10. CONDUCCIÓN
	11. COMUNICACIÓN		12. INDIVIDUAL

Fuente: Elaboración propia

1. **PLATÓN** (Libro VII de las Leyes) “Opera omnia. Tomo II. Leges, liber VII. Edición de F. Didot. Paris, 1862. Pág. 374”.

*“Hemos dicho y con razón que una buena educación es la que puede dar al **cuerpo y al alma** toda la belleza y toda la **perfección** de que son capaces”*

2. **ARISTÓTELES** (Moral o Ética) “Opera omnia. Index nominum et rerum absolutissimus. Edición de F. Didot. París, 1874. Pág. 266”.

*“Desde la primera infancia, como dice muy bien Platón, es preciso que se nos **conduzca** de manera que coloquemos nuestros goces y nuestros dolores en las cosas que convenga colocarles, y en todos esto es en lo que consiste una buena educación”*

3. **CH. ROLLIN** (S.XVIII) “La transcripción sin nota se encuentra en autores que han descuidado indicar el origen o fuente del texto como: Ardigó, R Ciencias de la Educación (Barcelona 1905)”

*“Entiendo bajo el nombre o voz [de educación] el **cuidado particular que se pone en formar los modales y el carácter** de los jóvenes”*

“Educar es principalmente ilustrar el pensamiento y formar el corazón de la infancia”

4. **B.OVERBERG** (S.XVIII) “Pág. 45 del Manuel de Pedagogie ou Guide de l’Instituteur. Liège, 1874”

*“Entiendo por educación todo lo que se requiere para procurar buena **dirección** a los niños”*

5. **NIEMÉYER** (S.XVIII) “Introducción de la Ciencia de la Educación. R. Ardigó (Barcelona 1905)”

*“La educación es el **arte** al propio tiempo que la ciencia de **guiar** a la juventud y ponerla en camino, auxiliada por la **instrucción**, el poder de la emulación y el buen ejemplo, para conseguir el triple **fin** que asigna al hombre su destino religioso, **social** y nacional”*

6. **PADRE MATÍAS SÁNCHEZ S.J.** “El padre de familia Pág.64 (Madrid 1792)”

*“La buena educación consiste en que los niños sepan lo que deban saber e ignoren lo que deben ignorar, y se hagan a las **buenas costumbres que** les sean convenientes mediante **los consejos y las represiones**, los premios y los castigos. Habrá que ajustarse a las tres circunstancias de tiempo, lugar y **modo**, y comenzará cuando el niño sea capaz de recibirla”*

7. **J.F.HERBART** “Pág. 308 de su obra *Über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestallossischen Unterrichts-Methode*. Bremen, 1804”

*“La educación es el **arte** de **construir, de edificar** y de **dar las formas necesarias**”*

8. **W.REIN** “Pág. 55 del tomo II de su obra titulada *Encyclopaedisches Handbuch der Paedagogik*. Langensalza, 1895-1899”

*“La educación es una larga serie de actividades que tienen su razón de ser, no solamente en ellas mismas, sino en el resultado **final** a que se **dirigen**”*

9. **F.FROEBEL** “La educación del hombre Madrid, 1919, Pág. 3 y Nueva York, 1912, Pág.4”

*“La educación tiene por objeto formar **al hombre**, según su vocación, para una **vida pura, santa y sin manchas**: en una palabra a enseñarle la sabiduría propiamente dicha”*

10. **B.G.DENTZEL** “*Enleitung in die Ersichung und Unterrichtlehre*. Stuttgart, 1825-39 (3ª edición)”

*“La educación es el **desenvolvimiento armónico** de las facultades **físicas, intelectuales y morales**”*

11. **F.H.CH.SCHWARS** “Pág.1 del tomo I de su *Pedagogía o Tratado completo de educación y enseñanza*. Madrid, 1846”

*“[Educación es] La formación intelectual y **metódica** del **hombre** joven para hacerle adquirir la mayor **perfección** que pueda alcanzar cada individuo en su **naturaleza y cualidades**”*

12. **TH.WAITZ** “*Rein, Encyclopaedisches Handbuch der Paedagogik*, I, 9, con referencia a su *Allgemeine Pädagogik* (Braunschweig, 1853)”

*“La educación es **influjo sistemático** en la vida, todavía modelable, de oro, por el cual se le intenta comunicar **una configuración determinada**, y, en efecto, se le **comunica**”*

13.M.STEIN “Bain, A. Ciencias de la Educación, Madrid 1918. Pág. 25”

*“La educación es un **método** fundado sobre la naturaleza del entendimiento para desarrollar todas las **facultades del alma**: aviva y alimenta todos los principios de la vida, evitando toda **cultura** parcial, teniendo cuenta de los sentimientos que forman la fuerza y el valor de los hombres”*

14.P.BARTH “Pedagogía General. Madrid 1916 Pág. 7 y 12”

*“Educación es la propagación espiritual de la **sociedad**”*

15.W.FOERTER “Discurso en el Congreso de Educación moral de Ginebra. 28 de julio 2 de agosto de 1922”

*“La verdadera educación (ex ducere) consiste en **conducir** al espíritu fuera del exclusivismo de una evolución histórica”*

16.L.GURLITT “La educación natural. Madrid, 1916. Pág. 234”

*“...Una educación, para merecer el nombre de tal, ha de **formar** hombres de voluntad y de acción”*

17.H.MÜNSTERBERG “La Psicología y el maestro. Madrid, 1911. Pág. 75 y 96”

*“La educación debe **preparar** al **niño** para ponerle al servicio de los **valores**”*

18.P. NÁTORP “Curso de pedagogía. Madrid, 1915. Pág. I”

*“...producir recto crecimiento, mediante **cuidado** o tratamiento adecuado”*

19.J.MILL “Bain, A. Ciencias de la Educación, Madrid 1918. Pág. 27”

*“**La educación tiene por objeto** hacer del **individuo humano** un instrumento de felicidad para sí y para **los demás**”*

20. STUART MILL “Bain, A. Ciencias de la Educación, Madrid 1918. Pág. 28 y 29”

*“La educación es la **cultura** que cada generación da a la que debe sucederle, para hacerla capaz de conservar los resultados de los adelantos que han sido hechos, y si puede **ser llevarlos más allá**”*

21. A. BAIN “Ciencias de la Educación, Madrid 1918. Pág. 15. Valencia 1882”

*“La educación son los **medios** de construir las **facultades** adquiridas de los seres humanos”*

22. J. RUSKIN “Obras escogidas Madrid, 1900. Tomo I, Pág. 332”

*“Educación pues viene a ser el **modo** de **guiar** a la conciencia humana hacia el conocimiento de lo que es mejor y esta misma conciencia obrando lo que es mejor; y estos dos fines son siempre asequibles juntamente y por los mismos medios; la **instrucción**, que hace a los hombres más felices en sí mismos y los hace más útiles a los otros”*

23. H. SPENCER “De la educación intelectual, moral y física, Madrid, 1880. Pág. 10”.

*“Educación... su misión no puede ser otra que la de **prepararnos a vivir** vida completa”*

24. TH. DAVIDSON “Educación del pueblo griego, Madrid, 1914. Pág. 19 y 22”.

*“Al decir [lo anterior] significamos que es aquello que los **eleva** de una vida sensual, gobernada por el instinto, a una vida moral, gobernada por la razón”*

25. WILLIAM JAMES “Psicología pedagógica Madrid, 1924. Pág. 35”

*“La educación es la **organización de los hábitos de conducta** y de **las tendencias a comportarse**”*

26. J. SULLY “Psicología pedagógica. Nueva York, 1909 Pág. 8 y Pág. 6 de la edición de Madrid 1889”.

*“La educación en sus formas superiores, comprende la aplicación **metódica** de fuerzas externas y operaciones con arreglo a un **plan definido** y **sistema ordenado**”*

27. J.A. ROEBUCH “Palabras dichas en el parlamento inglés y citadas por D. Pedro P. Ortiz en el capítulo I de sus Principios fundamentales sobre educación popular y los nuevos métodos de enseñanza. Nueva York, 1874”.

*“[Educar] es **amoldar** y **disciplinar** todas las facultades **morales** e intelectuales del individuo”*

28. J.M. BALDWIN “Dirección de las escuelas. Nueva York, 1912. Pág. 288-9”.

*“El objeto primero de la educación es el **perfeccionamiento** del **individuo**”*

29. JOHANNOT “Principios y práctica de la enseñanza. Nueva York, 1885. Pág. 14”.

*“El objeto de la educación es el de promover el crecimiento normal **de un ser humano**, desarrollando simétrica y armónicamente todas sus **facultades**, para darle la mayor capacidad posible en el pensamiento y la acción. A estas facultades debe **enseñárselas a obrar** con armonía, a **fin** de evitar gastos inútiles de esfuerzos”*

30. J. DEWEY “A Cyclopedia of Education, de P. Monroe. Nueva York, 1911-13. Tomo II, artículo “Education”.

*“Educación significa la suma de **procesos** por medio de los cuales una comunidad o grupo **social**, grandes o pequeños, **transmiten** su poder adquirido con objeto de **asegurar su existencia** propia y continuada y su desarrollo”*

31. W.H. PYLE “Psicología educativa. Madrid, 1917. Pág. 7-10, 13-15 y 287”.

*“La educación es un **proceso** por el cual **un niño** llega a ser **adaptado** a su medio ambiente”*

32. MONSEÑOR F. DUPANLOUP “Introducción de El niño. Barcelona, 1905”.

*“La educación, por cualquier lado que se la mire, es esencialmente acción y acción creadora; **el instructor** y el alumno, ambos a dos, tienen aquí parte esencial: el maestro con su autoridad y sacrificio; **el alumno** con su docilidad y su respeto. Al primero pertenece esa **acción** poderosa y fecunda sobre el niño; esa autoridad real que le da el derecho y le impone la obligación de **obrar como maestro**. En la educación como en cualquier otra cosa sin autoridad real no hay acción legítima”*

33.P.DIDON “Leone Tolstoi, por A. Stoppoloni. Milano, 1903. Pág. 177”.

*“La educación es el **arte** de **emancipar** a los hombres”*

34.G.LE BON “Psicología de la educación. Madrid, 1906. Pág. 223”.

*“Educación es el **arte** de hacer pasar lo **consciente a lo inconsciente**”*

35.H.MARION “Leçons de Psychologie appliqués a l’éducation. París, 1886. Pág. 14”.

*“Educación es el conjunto de **procedimientos** por los cuales se **conduce al niño** a su completo **desenvolvimiento**, cultivando y **dirigiendo** todas sus **facultades**”*

36.G.COMPAYRÉ “Curso de pedagogía teórica y práctica. Madrid, 1916. Pág. 18”.

*“La educación es el conjunto de **actos reflexivos por medio de los cuales** se **ayuda** a la naturaleza en el desarrollo de las **facultades** físicas, intelectuales y morales **del hombre**, **para procurar** su **perfección**, su dicha y la **realización** de su destino **social**”*

37.E.BOUTROUX “La Renaissance, de Paris. Octubre de 1920.”

*“La educación tiende a **formar** hombres capaces de ejecutar con consciencia escrupulosa, exactitud y precisión elegantes, todas las empresas que les sean confiadas”*

38.M.GUYAU “Herencia y educación. Madrid 1900. Pág. 7”.

*“Educación es el arte de **adaptar** las generaciones nuevas a las **condiciones de la vida** más intensa y más fecunda por el individuo y **para** la especie”*

39.E.DURKHEIM “Nouveau Dictionnaire de Pedagogie, de F. Buison. París, 1911. Artículo “Education”.

*“La educación consiste en una **socialización metódica** de la nueva generación”*

40.M. PRÉVOST "Lettres á Française Manon. París, 1910".

*"Educar a un niño es **desarrollar** y **disciplinar** sus fuerzas innatas, **para** el **mayor bien del individuo y de la sociedad**"*

41.E.MANENOT "Dictionnaire de la Bible. París, 1895-12, de F. Vigouroux. Artículo Education".

*"Educación es el arte de **educar**, de **formar** a **un niño** y **conducirle** hasta que sea hombre, desarrollando sus **facultades** físicas, intelectuales y morales"*

42.F.NICOLAY "Los niños mal educados. Barcelona, 1903. Pág. 242".

*"Educar [es]... procurar **conducir** las almas jóvenes hacia las regiones de lo infinito, donde brillan el ideal, la verdad y el mismo Dios"*

43.L.CELLÉRIER "Bosquejo de una ciencia pedagógica. Madrid, 1918. Pág. 18".

*"La educación es la **preparación** del **niño** al **destino que sus padres estiman** mejor para él"*

44.P.A.DUFRESNE "Nouveau cours de Peédagogie. París, 1907. Pág. 126".

*"La educación no es más que una **exposición** de cosas, imparcial, desinteresada, tan completa como lo permitan el tiempo y los **medios** de que se dispone"*

45.V.MIRGUET "L´education de la jeune fille contemporaine. Bruxelle, 1910. Pág. 10 "

*"La educación, tiene, pues por objeto, **preparar al niño** para vivir en la vida **social**; esto es, **ponerle en estado** de satisfacer más tarde sus necesidades **físicas, intelectuales, morales y sociales**"*

46.E.ROEHRICH "Philosophie de l'éducation. Paris, 1910. Pág. 131-4".

*"La educación **se propone** cultivar en los niños la energía de la voluntad y **dirigirla** en el sentido del bien"*

*"La educación es un concurso reflexivo, **metódico** para la **formación** de la personalidad humana mediante el ejercicio regular y prolongado de las funciones o atribuciones, cuyo común origen es el esfuerzo mental consciente"*

*"Es un **desenvolvimiento** personal discreta y metódicamente **facilitado**, fundado en la identidad de cultura intelectual y educación de la voluntad, identidad en la que recibe el fundamento psicológico de la educabilidad"*

47.G.RICHARD "Pedagogie expérimentale. Paris, 1911. Pág. 131-4".

*"La educación es la recapitulación abreviada de la **civilización**. Civilizar al **hombre** y **educar su personalidad** es lo mismo"*

48.TH.SIMON "El arte de educar a los niños. Barcelona, 1913. Pág. 9".

*"La educación es el arte de hacer germinar y desarrollar en el **niño** los **hábitos buenos** y, cuando posible fuere, **destruir** en germen sus malas inclinaciones y defectos, **creando** en él una voluntad firme que lo ponga a cubierto de ese letargo moral que embrutece las almas y deshonorra a tantas familias"*

49.J.WILBOIS "Les nouvelles méthodes d'éducation. Paris, 1914. Pág. 10".

*"La educación es la **inserción del niño** en la **vida de la raza**"*

50.BRIDOU "Rosado Fernández, J. Tratado enciclopédico de Terapéutica escolar, domestica y social. Zaragoza, 1913. Tomo II. Pág. 411".

*"La educación tiene por objeto concurrir a la **mejora del individuo** y de la raza y poner el esfuerzo de las **civilizaciones** humanas en concordancia con el progreso normal y continuo de la creación universal"*

51.L.DUGAS "Vocabulaire de Pedagogie, en L'Education de Paris número correspondiente al mes de octubre de 1924".

*"La educación es la **acción** de criar, de **formar** a **un niño**, **para hacer de él** un hombre en toda la extensión de la palabra, **desenvolviendo** todas sus **cualidades físicas, intelectuales y morales**"*

52.N.TOMMASEO "Della educazione". Torino, 1916. Tomo I. pág. 67".

*"Educar **es emancipar**"*

53.LOMBROSO "Rivista Pedagogica de Roma. Marzo-abril de 1910".

*"Por educación entendemos no sólo la **instrucción** verbal, tan poco eficaz, ni los discursos, ni las artes que se llaman moralizadoras, ni las violencias que engendran hipócritas. Nosotros entendemos por educación una serie de impulsiones, de movimientos reflejados sustituidos lentamente por otras impulsiones, que fueron causas favorables a la conservación de tendencias perversas, y esto **por medio** de la **imitación y de hábitos introducidos** gradualmente por la vida común en medio de personas honradas"*

54.P.VECCHIA "Psicopedagogia. Milano, 1915. Pág. 13".

*"La educación consiste en el igual y anónimo desarrollo de todas las energías humanas, **dirigiéndole** a la satisfacción de las necesidades y al **cumplimiento** de los deberes que el hombre tiene como ser individuo **social**"*

55.R.ARDIGÓ "Introducción de La Ciencia de la Educación. Barcelona, 1905".

*"[La educación tiene por objeto **dar al hombre**] **aptitudes** de **persona civil**, de **buen ciudadano y de individuo provisto** de especiales **habilidades útiles**, decorosas, ennoblecedoras"*

56.P.ANTONIO OLDRÁ "Corso di conferenze. Educazione. Torino, 1913".

*"Educar es **formar** de un **hombre** en germen un hombre completo y perfecto, con aquella plenitud de **perfección** que es propia de la **naturaleza humana**"*

57.M.CARDERERA “Principios de educación y métodos de enseñanza. Madrid, 1881”.

*“Educación es el cultivo y ejercicio de las **facultades humanas** para **desenvolverlas** y **perfeccionarlas** conforme **al fin** para que ha sido **criado el hombre**”*

58.E.BENOT “Errores en materia de educación. Madrid, 1899. Pág. 123”.

*“La educación es la serie de **procedimientos** que desarrolla, cultiva y **dirige** las **facultades y capacidades** físicas, morales e intelectuales del **hombre**”*

59.F.GINER DE LOS RÍOS “Pedagogía universitaria. Barcelona, 1905. Pág. 16”.

*“La educación es una **acción** del educador **intencional**, que podría decirse, desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, para excitar la reacción personal **de cada individuo** y aun de **cada grupo social** para su propia **formación** y **cultivo**; todo ello mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya espontánea y como instintivamente ya en forma de una colaboración también intencional”*

60.G.AZCÁRATE “Diario de sesiones del congreso de los diputados. Pág. 7993 de 15 de julio de 1908”.

*“La educación... atiende... a **desenvolver** todas las energías de nuestra naturaleza”*

61.P.DE ALCÁNTARA GARCÍA “Tratado de pedagogía. Madrid, 1895”.

*“La educación consiste en **preparar al hombre para** la cabal realización de su **naturaleza humana**, para que viva la vida completa y cumpla su destino, dándole al efecto los medios **conducentes** a ello mediante el **desenvolvimiento** armónico, espontáneo y regular de su naturaleza **psicofísica**, **despertando** y **favoreciendo** sus disposiciones generales y sus aptitudes especiales, según las circunstancias en que se encuentre, poniendo en claro su peculiar vocación y **formando** su carácter”*

*“La educación es la **perfección**”*

62.A.MANJÓN “Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del camino del Sacro-Monte o colegios del Ave María. Granada, 1895. Pág. 4”.

*“Educar es... **formar** costumbres”*

*“Educar es **perfeccionar** la obra predilecta de Dios, que es el **hombre**, hasta hacerla semejante a Él...”*

63.F.BERRA “Apuntes para un curso de pedagogía. Montevideo, 1878. Pág. 473”.

*“La educación general consiste en el **desenvolvimiento** y los **hábitos** de todas las fuerzas humanas, sean **físicas o psíquicas**”*

64.R.MACÍAS PICAVEA “Apuntes y estudios sobre instrucción pública en España, y sus reformas. Valladolid, 1882. Pág. 23-24 y 43”.

*“Educar, de e-ducere, significa literalmente sacar de dentro, revelar, dar a luz y **realizar todo aquello que sólo en germen y por medio virtual existe**”*

65.P.JIMÉNEZ CAMPAÑA, ESCOLAPIO “Panegírico de San Juan Bautista de la Salle. Madrid, 28 de mayo de 1900”.

“Educar no es criar al niño con el ejercicio corporal que lo robustezca, dejando libres y desenfrenados los apetitos concupiscentes; porque esto valdría tanto como crear aves de rapiña, que al fin y a la postre nos habrían de sacar los ojo...”

66.S.AGUILAR Y CLARAMUNT “Tratado completo de educación cristiana. Valencia, 1886. Pág. 38”.

*“Educación es el **cultivo** armónico y ejercicio adecuado de las potencias, **facultades** y operaciones del **hombre**, capaces de ser **dirigidas**, para que obtengan la **perfección** posible en esta vida y sirvan de **medio** a aquél en la consecución de su destino **final**”*

67.C.O.BUNGE “El espíritu de la educación. Buenos Aires, 1901. Pág. 314”.

*“Educación, en términos generales, es la ciencia y el arte que tiene por objeto **inculcar** y **desarrollar** en los **individuos** las mayores y mejores **aptitudes** para la lucha por la vida propia y por el **progreso de la Patria**”*

68. ANTONIO MAURA "Educación cívica. Madrid, 1913. Pág. 6".

*"Educar es **adiestrar** al **hombre** para el buen uso de la vida, **para el buen uso de la vida**, para el buen empleo de su vida. Educar es adiestrar para vivir bien, lo cual significa que educar es adiestrar para ser feliz"*

69. P. TEODORO RODRÍGUEZ "Máximas educadoras. Madrid, 1919. Pág. 98, 111 y 113".

*"La educación es una especie de **génesis espiritual**"*

70. PADRE RUIZ AMADO "Introducción a su historia de la educación. Barcelona, 1911. Y Enciclopedia manual de Pedagogía. Barcelona, 1924. Pág. 297".

*"Bajo el nombre de educación entendemos la **formación consciente** de las nuevas generaciones conforme a la cultura y al ideal de cada pueblo y época"*

71. G. RODRÍGUEZ GARCÍA "La nueva pedagogía. Barcelona, 1906. Pág. 172-3".

*"Educar es **influir intencionalmente** en la evolución que se verifica en el **hombre** desde que **nace hasta que alcanza la plenitud de su desarrollo**"*

72. J. INGENIEROS "Revista de Filosofía. Buenos Aires, 1923".

*"Sus **métodos** deben converger al desarrollo de todas las **aptitudes individuales** para **formar** una **personalidad armoniosas y fecunda, intensa en el esfuerzo, serena en la satisfacción, digna de vivir** en una **sociedad** que tenga por ideal la justicia"*

73. G. MARAÑÓN "Sexo, trabajo y deporte. Madrid, 1924. Pág. 326, en una tirada de aparte de la Revista de Occidente".

*"Educación es una **superación ética** de los instintos"*

74. R. BLANCO (1930) "Microfilm. Pág. 119".

*"Educación es **evolución racionalmente conducida** de las **facultades específicas del hombre**"*

75.L.GARCÍA ARETIO. La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora. Pág. 26. Paraninfo. Madrid, 1989.

*“Proceso de **optimización integral** e **intencional** del hombre, **orientado** al logro de su **autorrealización** e **inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura**”*

76.L.GARCÍA ARETIO y MARTA RUIZ CORBELLÁ. Teoría de la educación. Educación social. Pág. 39. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2001.

*“Todo **proceso** **permanente** **dirigido** a la **optimización** de la persona en el ser, **conocer, hacer y convivir**”*

77.MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS [ed.]. JOSE LUÍS ÁLVAREZ CASTILLO. JULIAN LUENGO NAVAS. EUGENIO OTERO URTAZA. Teoría e instituciones contemporáneas de educación. Pág. 56. Biblioteca nueva. Madrid, 2004. (Definición en Capítulo III “La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación” (Julián Luengo Navas))

*“... **proceso** humano de **perfeccionamiento**, vinculado a **determinados valores** sociales, que utiliza influencias **intencionales**, y que tienen como **finalidad** la **individualización y la socialización** del individuo”*

78. JOSE MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ. RAFAEL SÁEZ ALONSO. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica. Pág. 172. Netbiblo. La Coruña, 2012. (Definición en Capítulo V “Objetividad y conocimiento de la educación. La complejidad objetual como reto epistemológico y principio e la investigación pedagógica” (José Manuel Touriñán López)) Nosotros de las tres condiciones resaltamos la de los valores porque se define como término aunque hay que citar los tres agentes para tratar la complejidad del concepto:

*“La educación es, en definitiva, un problema de educación en valores, de uso y construcción de experiencias axiológicas, que es una tarea e inequívoca complejidad. Desde la perspectiva del valor, el objetivo fundamental de la educación, como la tarea en el desarrollo e destrezas, **hábitos, actitudes y conocimientos** que capacitan a las personas para **estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores**”*

“... la complejidad del objeto de conocimiento de “educación” se hace patente en:

- *La condición fundamentante de los **valores** en la educación.*
- *La doble condición de **agente-autor y agente-actor** en **cada sujeto** respecto de su educación.*
- *La doble condición para la acción educativa de ámbito de **conocimiento y de actividad**.”*

79. JOSE MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ. Artículo: Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Abril de 2013.

*“... la educación se configura como una **tarea** y un rendimiento **orientado** a **desarrollar experiencia valiosa** y conseguir el uso de las formas de expresión más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el carácter propio que determina el significado de educación (axiológico, integral, **personal** y **patrimonial**) y el sentido acorde a nuestro marco sociohistórico, que cualifica el significado de “educación” (**sentido permanente, glocal, intercultural y general, vocacional o profesional**)”*

Total 74 autores y 79 definiciones (los autores que faltan de las 184 definiciones no se han incluido por faltarles las fechas exactas y no haberlos localizado).

DEFINICIONES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

LEYENDA			
	1. PERFECCIONAMIENTO		2. INTENCIONAL
	3. FACULTADES HUMANAS		4. INFLUENCIA
	5. FIN		6. AYUDA
	7. AUTORREALIZACIÓN		8. SOCIALIZACIÓN
	9. PROCESO/ ACTIVIDAD		10. CONDUCCIÓN
	11. COMUNICACIÓN		12. INDIVIDUAL

Fuente: Elaboración propia

- ORDEN CRONOLÓGICO:

1994

- 1º. El medio más efectivo de **combatir las actitudes discriminatorias**, **creando comunidades** de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y **alcanzando** la educación para todos; además proporciona una educación **eficaz** para la mayoría de los niños, **mejora la eficacia** y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo **(UNESCO: Declaración de Salamanca, 1994, XI)**.
- 2º. La **asistencia** de estudiantes a los mismos colegios que los hermanos y los vecinos, la **pertenencia** a aulas de educación general **con compañeros** de una edad apropiada, la **existencia de unos objetivos** de aprendizaje **individualizados** y relevantes, y de **apoyo** necesario para aprender **(York, 1994, 3)**.

1995

- 3º. Es una **forma** de vida, una manera de vivir **juntos**, basada en la **creencia** de que **cada individuo es valorado y pertenece a un grupo**. Una escuela inclusiva será **aquella en la que** todos los estudiantes se sientan incluidos **(Patterson, 1995, V)**.

1996

- 4º. Es una **actitud**, un **sistema** de valores, **de creencias**, no una acción ni un conjunto de acciones (...). Se centra, pues, en cómo **apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno** y de **todos los alumnos** en la comunidad escolar, **para que** se sientan bienvenidos y seguros y **alcancen éxito** **(Arnaiz, 1996, 76)**.

1999

- 5º. Un **sistema** de educación que **reconoce el derecho** a **todos los niños** y jóvenes a compartir en entrono educativo común en el que todos **somos valorados por igual**, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a **capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje** (Amstrong, 1999, 76).
- 6º. Es una **forma mejor de vivir**. Es lo opuesto a la segregación y el “apartheid”. “La inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el **cambio** de nuestros corazones y **valores** (Pearpoint y Forest, 1999, 15).

2001

- 7º. **Proceso** de **incremento** de la **participación** de los alumnos **en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales** y de reducción de su exclusión de los mismo, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos **procesos** que se desarrollan fuera de las escuelas (...). Proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general (Ainscow, 2001, 293-294).
- 8º. Es el **modo** de **avanzar** (Dyson, 2001, 146)¹.

2005

- 9º. Se trata de un conjunto muy diverso de alumnas y alumnos con discapacidades, dificultades y deficiencias de aprendizaje, tal como lo conceptualiza la OCDE²⁴ (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Asimismo, UNESCO²⁵ define inclusión como “un **proceso** de abordaje y respuesta a la diversidad de las **necesidades** de todos los alumnos a través de la **creciente participación** en el aprendizaje, las culturas y las **comunidades**, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” “Implica **cambios y modificaciones** en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es **responsabilidad** del sistema regular educar a todos los niños”.

El diseño y el desarrollo de las políticas sobre inclusión educativa no deberían ser entendidos como la suma de esfuerzos e iniciativas hacia grupos específicos que supuestamente se priorizan (un listado infinito con el riesgo de olvidar algunos) sino más bien el foco debería estar puesto en facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje a cada niño y niña en diferentes tipos de escuelas. Tal como señala Rona Tutt²⁶, se trata de generar ambientes inclusivos en todas las escuelas por medio de la provisión de un conjunto variado y complementario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y mediante la

¹ Todas las definiciones basadas en Arnaiz 2003:151.

articulación con otras prestaciones sociales. UNESCO 2005, 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir. Extraído de la página web el 3 de junio de 2014 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf

2006

10º. El movimiento de la inclusión, representa **un impulso fundamental** para **avanzar hacia** la educación **para todos**, porque **aspira a hacer efectivo** para toda la población el **derecho a una educación de calidad**, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. La inclusión está relacionada con el **acceso, la participación y logros** de todos los alumnos, **con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados**, por diferentes razones. Pág. 5. Rosa Blanco, G. "La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 3. Extraído el 3 de junio de 2014

2009

11º. "un proceso de **fortalecimiento** de la capacidad del sistema educativo para llegar a **todos** los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una **estrategia** clave **para alcanzar** la EPT. Como principio general, debería **orientar** todas las **políticas** y **prácticas educativas**, partiendo del hecho de que la educación es **un derecho humano básico** y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria." (UNESCO 2009) "Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación". <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>, visitado el 3 de junio de 2014. ad.

12º. El concepto de inclusión se refiere no tanto a integrar a los alumnos como a que las **escuelas les incluyan**, para lo cual es necesario **modificar actitudes** negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y otros profesionales, cambiar las dinámicas de **programación educativa** y el diseño curricular habitual, y muchas otras **acciones** (Verdugo, 2009). Citado en artículo La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. Revista de Educación, 358. Mayo-agosto 2012.14-06-2010.

2010

- 13º. “La educación inclusiva se puede resumir en las **transformaciones** de la educación general y de las instituciones educativas **para que sean capaces** de dar **respuesta equitativa y de calidad** a la diversidad...”. Parra Dusan, Carlos. Artículo: “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos” revista_ isees nº 8, diciembre 2010, 73-84. Esta cita está en pág. 82.

2012

- 14º. “En consecuencia, la educación inclusiva requiere que busquemos **formas** de **entender** la exclusión desde **las perspectivas de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria**” Pág. 161. Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.

2014

- 15º. La **comunidad** educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.
- Todos los componentes de la comunidad educativa **colaboran para ofrecer una educación de calidad** y garantizar la **igualdad de oportunidades** a todo el alumnado para participar en un **proceso de aprendizaje permanente**. Educación inclusiva en el sistema educativo extraído el 3 de junio de 2014 de la página web del MEC <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

Total de definiciones analizadas 15 autores y 15 definiciones.

Desde 1994 hasta 2014. Un periodo de 20 años.